

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS ORIENTADOS A LA PRIMERA EVALUACIÓN  
DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE  
LA ESCUELA SOL NACIENTE DE TOCANCIPÁ, TENIENDO EN CUENTA LA  
FILOSOFÍA INSTITUCIONAL Y LAS PERSPECTIVAS DE LA COMUNIDAD  
EDUCATIVA

JOSE JEYSON FERNANDO ESPEJO MOYA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, PENSAMIENTO POLÍTICO Y ECONÓMICO

BOGOTÁ, D.C., 2018-I

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS ORIENTADOS A LA PRIMERA EVALUACIÓN  
DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE  
LA ESCUELA SOL NACIENTE DE TOCANCIPÁ, TENIENDO EN CUENTA LA  
FILOSOFÍA INSTITUCIONAL Y LAS PERSPECTIVAS DE LA COMUNIDAD  
EDUCATIVA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DERECHOS HUMANOS

Trabajo presentado para optar por el título de Licenciado en Filosofía pensamiento  
político y económico

MG. JUAN SEBASTIÁN ORTIZ LÓPEZ

ASESOR

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, PENSAMIENTO POLÍTICO Y ECONÓMICO

BOGOTÁ, D.C., 2018-I

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del asesor

---

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Bogotá D.C., 2 de agosto de 2018



Bogotá, agosto, 16, 2018.

Señores:

Centro de Recurso para el Aprendizaje y la Investigación CRAI-USTA  
Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia  
Bogotá

Estimados Señores:

Yo, Jose Jeyson Fernando Espejo Moya, identificado con Cédula de Ciudadanía No. 1053338975, autor del trabajo de grado titulado: *Construcción de criterios orientados a la primera evaluación de la puesta en marcha del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Sol Naciente de Tocancipá, teniendo en cuenta la filosofía institucional y las perspectivas de la comunidad educativa*, presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, autorizo al CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad representado en este trabajo de grado, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera: • Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado a través del Catálogo en línea y el Repositorio Institucional de la página Web del CRAI-USTA, así como de las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Santo Tomás. • Se permite la consulta, reproducción parcial, total o cambio de formato con fines de conservación, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Cordialmente,

Firma

C.C. N° 1053338975 de Chiquinquirá

Correo Electrónico: [joseespejo@ustadistancia.edu.co](mailto:joseespejo@ustadistancia.edu.co)

## **Dedicatoria**

*A Virgelina*

*porque con su sí temerario y valiente  
me trajo a la vida por primera vez,  
testimoniando una maternidad heroica.*

*A Cristina Montoya*

*porque con su mirada de amor  
me abrió la puerta a  
una segunda oportunidad sobre la Tierra.*

## Contenido

<b>Capítulo I</b> .....	<b>14</b>
<b>1. Preliminares</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1. Problema</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1.1. Descripción del problema</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1.2. Formulación del problema</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2. Objetivos</b> .....	<b>16</b>
1.2.1. Objetivo general .....	16
1.2.1.1. Objetivos específicos .....	16
<b>1.3. Justificación</b> .....	<b>17</b>
<b>1.4. Antecedentes de la investigación</b> .....	<b>22</b>
<b>Capítulo II</b> .....	<b>30</b>
<b>2. Marco Teórico</b> .....	<b>30</b>
<b>2.1. Proyecto Educativo Institucional-PEI</b> .....	<b>31</b>
2.1.1. Currículo. ....	32
2.1.2. Fundamentos filosóficos y pedagógicos. ....	51
2.1.3. Objetivos del PEI. ....	57
2.1.4. Comunidad educativa. ....	59
<b>2.2. Evaluación educativa</b> .....	<b>62</b>
2.2.1. Criterios evaluativos. ....	68
<b>2.3. PEI de la Escuela Sol Naciente de Tocancipá</b> .....	<b>70</b>
2.3.1. Componente Conceptual. ....	73
2.3.2. Componente pedagógico.....	75
2.3.3. Consideraciones preliminares frente al PEI de la Escuela Sol Naciente. ...	79

<b>3. Marco Metodológico .....</b>	<b>81</b>
3.1. Enfoque de investigación.....	81
3.2. Perspectiva epistemológica de la investigación .....	84
3.3. Tipo de investigación .....	86
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos y de análisis de la información.....	89
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>96</b>
<b>4. Discusión y análisis de los resultados .....</b>	<b>96</b>
<b>4.1. Análisis de la información e interpretación de los resultados .....</b>	<b>96</b>
4.1.1. Hallazgos frente al objetivo específico número 1.....	97
4.1.2. Hallazgos frente al objetivo específico número 2.....	112
4.1.3. Hallazgos frente al objetivo específico número 3.....	118
<b>4.2. Conclusiones.....</b>	<b>136</b>
<b>Referentes bibliográficos .....</b>	<b>144</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>153</b>

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b>	Matriz comparativa. Concepciones de currículo y PEI en Colombia.....	42-43
<b>Tabla 2.</b>	Matriz comparativa. Presupuestos antropológicos y perspectivas formativas de los enfoques curriculares.....	49-51
<b>Tabla 3.</b>	Tipos de objetivos según su clasificación.....	54
<b>Tabla 4.</b>	Matriz descriptiva. Tipos de evaluación educativa.....	61-63
<b>Tabla 5.</b>	Matriz descriptiva. Componentes de los criterios evaluativos.....	65
<b>Tabla 6.</b>	Ejemplo de Matriz de análisis de contenido. Instrumento de recolección de datos.....	90
<b>Tabla 7.</b>	Explicación de las Matrices de análisis de contenido.....	91
<b>Tabla 8.</b>	Explicación de la medida de los estándares de los criterios evaluativos.....	126-127
<b>Tabla 9.</b>	Operacionalización de los criterios evaluativos. Criterio de promoción.....	128-130
<b>Tabla 10.</b>	Frecuencia de selección de las medidas. Datos cuantitativos.....	131

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b>	Diagrama conceptual. Componentes del PEI según MEN.....	52
<b>Figura 2.</b>	Concepción antropológica del PEI de la ESN.....	70

### Lista de anexos

<b>N° de anexo</b>	<b>Título del archivo</b>	<b>Tipo de archivo</b>	<b>N° de páginas</b>
<b>Anexo I</b>	Matriz de análisis de contenido. Triangulación.	Hoja de cálculo de Microsoft Excel.	Contiene 5 libros. 40 páginas.
<b>Anexo II</b>	Criterios evaluativos. Operacionalización.	Hoja de cálculo de Microsoft Excel.	Contiene 11 libros. Cada uno de 4 páginas. 44 páginas.
<b>Anexo III</b>	Objetivos del PEI de la Escuela Sol Naciente.	Documento de Microsoft Word.	4 páginas.
<b>Anexo IV</b>	Formatos relacionados con la investigación.	Documento de Microsoft Word.	8 páginas.
<b>Anexo V</b>	Transcripción Grupo Focal Básica Primaria.	Documento de Microsoft Word.	22 páginas.
<b>Anexo VI</b>	Transcripción Grupo Focal Básica Secundaria.	Documento de Microsoft Word.	17 páginas
<b>Anexo VII</b>	Transcripción Grupo Focal Media Académica.	Documento de Microsoft Word.	5 páginas.
<b>Anexo VIII</b>	Transcripción Grupo Focal Profesores.	Documento de Microsoft Word.	31 páginas.
<b>Anexo IX</b>	Transcripción Grupo Focal Egresados.	Documento de Microsoft Word.	13 páginas
<b>Anexo X</b>	Transcripción Grupo Focal Padres de Familia.	Documento de Microsoft Word.	8 páginas.
<b>Anexo XI</b>	Aspectos técnicos de los grupos focales	Documento de Microsoft Word.	6 páginas.

## **Introducción**

La Escuela Sol Naciente es una institución educativa de carácter formal que cuenta con 20 años de funcionamiento en el municipio de Tocancipá. Su surgimiento como experiencia educativa se da a raíz de la problemática social por la cual pasaban algunas familias del municipio que no contaban con los recursos para el cuidado de sus hijos mientras los adultos acudían a sus trabajos –usualmente cultivos de flores en la sabana de Bogotá–. Con motivo de dar respuesta a dicha necesidad, algunos miembros del Movimiento de los Focolares presentes en el municipio, decidieron ofrecer un espacio de recreación y educación informal para los niños. Fue tal el éxito de la iniciativa que con el paso del tiempo las familias solicitaron formalizar la experiencia y, poco a poco, la Escuela fue hallando su forma. Actualmente, la institución cuenta con los niveles de educación preescolar, básica y media académica y ofrece sus servicios a las familias del municipio de Tocancipá y su zona de influencia.

Dos décadas de labores educativas implican un buen número de experiencias que contar sobre los alcances de la puesta en práctica del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela; sin embargo, hasta el momento, no se ha adelantado ningún tipo de evaluación sobre esta puesta en marcha y, por consiguiente, no se cuenta con datos fehacientes emanados de la experiencia interna que permitan dar cuenta del alcance que los objetivos del PEI han tenido desde su formulación hasta el momento. Con base en esta necesidad de evaluación se ha identificado una problemática de orden teórico-práctico que debe ser abordada previamente, para poder dar cuenta de los alcances del PEI: antes de adelantar cualquier iniciativa de índole evaluativa es necesario contar con unos criterios que permitan evaluar con fundamento, tanto en la teoría como en la práctica, la experiencia de la Escuela Sol Naciente desde sus propios principios filosófico-pedagógicos y las perspectivas de los miembros de la comunidad educativa.

Para alcanzar dicho propósito se inició un proceso investigativo en enero de 2016 y que dos años después ofrece sus frutos a la comunidad académica en calidad de experiencia en el ámbito de la evaluación educativa.

En el presente documento se muestra el itinerario que se siguió para abordar el problema de investigación y darle solución en coherencia con los objetivos planteados. Como método filosófico, se decidió adoptar la hermenéutica desde su dimensión práctica que busca la comprensión de los fenómenos y la generación de sentidos dentro de los problemas abordados.

En el primer capítulo se presenta la problemática y su formulación a través de la pregunta de investigación. Dicha pregunta contiene las tres categorías de la investigación – dos de orden teórico y una relacionada con la población objetivo de la iniciativa– que genera una trazabilidad evidente en todos los capítulos del documento. Con base en las tres categorías se formulan los objetivos de la investigación que servirán de derrotero a lo largo de la experiencia para dar cubrimiento al problema.

De la misma manera, en la justificación se presentan las razones por las cuales resulta conveniente abordar este fenómeno de estudio. Y para cerrar este capítulo, se da cuenta del análisis de la cuestión a partir de la presentación de las investigaciones que se han adelantado respecto a evaluaciones de PEI en el contexto colombiano.

En el capítulo número dos se presenta el abordaje teórico con el que se abarca cada una de las categorías del estudio, a partir de los aportes de varios teóricos del siglo XX, con relación a los conceptos de currículo, proyecto educativo institucional y evaluación educativa. Del mismo modo, se pone en relación el PEI de la Escuela Sol Naciente con la literatura consultada y se establecen puntos comunes que sirven como sustrato para el trabajo posterior que se adelanta con la comunidad.

El siguiente capítulo da cuenta del método seleccionado para dar solución al problema, analizar los resultados y presentar las conclusiones a las que se ha llegado.

En primer lugar, se enmarca la investigación dentro de la lógica cualitativa que permite dar cuenta exclusiva de una experiencia sin pretensiones de generalización, sino con la intención de comprender las vivencias de una comunidad. Para tal fin, se dan razones suficientes para justificar la elección de la hermenéutica como perspectiva epistemológica de investigación, precisamente en la búsqueda de comprensión de la experiencia educativa y de los frutos que se generan con el proyecto.

Desde el punto de vista práctico, se ejerce un trabajo riguroso de análisis de contenido en dos frentes: por una parte, sobre los documentos del PEI de la Escuela Sol Naciente que dan cuenta de los principios filosófico-pedagógicos que animan la puesta en marcha de los objetivos de proyecto. Por otra parte, sobre las narraciones de los miembros de la comunidad educativa quienes por medio de la participación en diferentes grupos focales dieron su aporte en el diseño de la lógica para construir los criterios y en la elaboración de la mayoría de ellos.

En el último capítulo se presenta la discusión y el análisis de los datos recabados que arrojan como fruto la construcción de los criterios evaluativos en once matrices que operacionalizan los componentes de cada criterio y que se establecen como producto final de la investigación que le permitirá, eventualmente, a la comunidad educativa dar inicio en términos prácticos a la evaluación de los alcances de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional.

Se presenta entonces una investigación que puede ser leída desde los intersticios de lo educativo, en cuanto al fenómeno de estudio abordado; y de lo filosófico, por la perspectiva epistemológica en la que se enmarca la investigación y que proporciona el método para resolver el problema. En ese sentido se habla de una filosofía de orden práctico, dado que se implementan los postulados de una corriente filosófica –en este caso, la hermenéutica– y el recorrido trazado para resolver la problemática permiten visibilizar el rigor y la sistematicidad propios del pensamiento y el actuar filosóficos.

# Capítulo I

## 1. Preliminares

### 1.1. Problema

#### 1.1.1. Descripción del problema.

Mucho se ha escrito sobre educación y no son pocos los estudiosos que coinciden en pensar que es este el medio por antonomasia para el desarrollo de los pueblos, como el caso de Borghi (1974), Montessori (2004), Celorio & López de Munain (2006), Miras (1991), Uli (2010), entre otros. Colombia, por su parte, se destaca por sus pésimos resultados en calidad educativa y el Estado es consciente de ello (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Esta situación parece agravarse cuando la calidad no solo debería ser medida con base en los resultados en pruebas estandarizadas (Gómez Yepes, 2004), como se ha venido haciendo hasta ahora, sino también en relación con el impacto –en cuanto efectos directos e indirectos producidos por una intervención (Peersman, 2014)– que la educación, a través de las instituciones educativas, debe ejercer en las comunidades en las que desarrolla sus actividades; y más aún, cuando en las instituciones educativas no suelen desarrollarse procesos investigativos tendientes a resolver las problemáticas de índole pedagógico o de gestión.

En el caso particular de esta investigación que se enmarca en la filosofía institucional de la Escuela Sol Naciente<sup>1</sup> de Tocancipá (Colombia), surge la necesidad de mejorar de forma sistemática los procesos de la oferta educativa, con base en procesos investigativos rigurosos que permitan fundamentar los ajustes que se deban hacer en cuanto a calidad desde una evaluación de los fundamentos institucionales.

La ESN es una institución educativa de carácter privado con licencia de funcionamiento desde 1998 y aprobada por última vez en el año 2013 por la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Para dicha aprobación se resignificó el Proyecto Educativo Institucional<sup>2</sup>, dado que se completaba la oferta de los niveles de preescolar, básica y media. Desde entonces se han hecho algunos ajustes periódicos al PEI, particularmente en lo que se

---

<sup>1</sup> En adelante ESN

<sup>2</sup> En adelante PEI

refiere al Pacto de Convivencia, pero no se ha hecho un seguimiento sistemático, en aras de evaluación, al desarrollo o al avance en la encarnación de la filosofía institucional, que en últimas, es la que anima la labor educativa de la institución.

Teniendo en cuenta que la apuesta de la ESN es la de formar seres humanos íntegros desde una perspectiva pluridimensional (Escuela Sol Naciente, 2013), es indispensable que se estructure un sistema general de evaluación (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008, p. 14) que no se limite exclusivamente al desempeño académico de los estudiantes, sino que dé espacio, articule y otorgue sentido a otros procesos evaluativos específicos y que, a su vez, permita tener una mirada global de los procesos institucionales, para generar planes de mejoramiento con base en datos reales.

Para ello hay que comenzar con una evaluación de los fundamentos de la institución que arroje datos empíricos, particularmente en lo que respecta al *statu quo* del alcance de los objetivos del PEI de la Escuela que se establecen como camino y meta del quehacer pedagógico. No es una novedad que las instituciones educativas del corte de la ESN, ya privadas, ya públicas, se enfrentan al riesgo permanente de que sus integrantes –comunidad educativa– desconozcan o pierdan de vista elementos pilares como los objetivos institucionales, lo que puede generar que se pierda el rumbo institucional o que cada miembro trate de hacer de la mejor forma su trabajo, pero por fuera de las concepciones filosóficas de la institución. Por ello es necesario contar con información fidedigna acerca del adelanto de estos aspectos del horizonte institucional, para contar con un diagnóstico de su encarnación hasta el momento, que permita establecer nuevas líneas de acción con miras a su consecución de acuerdo con las metas planteadas en el mismo documento.

Por lo tanto, para comenzar es necesario contar con criterios evaluativos que permitan hacer un seguimiento riguroso al alcance los objetivos del PEI de la institución, no solo para establecer un punto de partida con miras a la construcción de planes de mejoramiento a corto y mediano plazo –por la obtención de datos reales– sino para garantizar la continuidad del proceso, al establecer pautas genéricas para una posible serie de investigaciones tendientes al establecimiento de un sistema general de evaluación, contando con la garantía del rigor científico.

### **1.1.2. Formulación del problema.**

¿Cuáles son los criterios a partir de los cuales se debe evaluar por primera vez la puesta en marcha del PEI de la ESN, que evidencien la filosofía institucional y las perspectivas de la comunidad educativa?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

Construir unos criterios orientados a la primera evaluación de la puesta en marcha del PEI de la ESN, teniendo en cuenta la filosofía institucional y las perspectivas de la comunidad educativa.

#### **1.2.1.1. Objetivos específicos**

Analizar los principios filosóficos y pedagógicos que fundamentan los objetivos del PEI contenidos en los distintos documentos institucionales, en diálogo con las reflexiones de algunos teóricos del siglo XX.

Determinar la ruta de la construcción de los criterios evaluativos a partir de las narraciones de la comunidad educativa.

Formular los criterios evaluativos con base en las perspectivas de la comunidad y el análisis de la filosofía de la Escuela presente en los documentos institucionales.

### **1.3. Justificación**

El decreto 1860 de 1994 que reglamenta parcialmente la ley general de educación, en su artículo 14 indica que el Proyecto Educativo Institucional de cualquier plantel educativo debe contener “los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución” (Ministerio de Educación Nacional, 1994), entendidos estos como los presupuestos filosóficos del quehacer pedagógico de la institución sobre los que se erige su propuesta educativa. Dichos principios contienen una visión antropológica particular desde la que se comprende para qué educar a los seres humanos, por lo que se establecen como una guía permanente para ordenar el variopinto cuadro de procesos institucionales hacia un mismo fin: el que la comunidad educativa ha decidido marcarse como meta pedagógica.

Ahora bien, el hecho de plasmar la filosofía institucional en el PEI no es garantía de que impregne todo el proceso educativo; este es un riesgo al que se enfrentan a menudo las instituciones educativas<sup>3</sup>. Muchos PEI hablan de “innovación”, “calidad”, “formación integral” y tantos otros términos decorosos que en la experiencia corren el riesgo de reducirse a un mismo sistema de educación uniforme en el que las prácticas resultan en disonancia con las necesidades contemporáneas de los contextos, porque el concepto de educación pareciera estar orientado más hacia el adiestramiento, que hacia la promoción y el desarrollo de las potencialidades de cada persona. Por lo general, dichos documentos son letra muerta cuando –tómese como ejemplo– en las aulas el educador hace sentir su autoridad hasta el punto de ahogar las libertades de los educandos, denotando así, en una lógica de relaciones interpersonales de tipo vertical, una total desconfianza en las posibilidades de los demás (Freire, 1997, p. 76). Es por ello que se hace necesario diseñar métodos para efectuar seguimientos rigurosos a la encarnación de esos presupuestos fundamentales de las IE para que lleguen a ser lo que se han propuesto en sus lineamientos fundacionales.

La ESN en sus 20 años de funcionamiento ha ido descubriendo con mayor profundidad su misión y para 2013 la consignó en un PEI actualizado en el que se establece la filosofía institucional y se indica la concepción que tiene del ser humano y para qué se lo quiere

---

<sup>3</sup> En adelante IE.

educar. Sin embargo, el proceso de seguimiento a la encarnación de esos principios no se ha hecho de forma sistemática y se ha basado más bien en apreciaciones a priori e incluso superficiales de ‘lo-que-se-ve-por-encima’ del proceso<sup>4</sup>. Es por ello que emerge como una necesidad lógica establecer una estrategia orientada a valorar parcialmente dicha encarnación, entendida ésta como una necesidad de evaluación parcial del horizonte institucional, enfocada en el desarrollo de los objetivos del PEI en la comunidad educativa, a través de un proceso científico riguroso que aporte datos empíricos para, eventualmente, diseñar planes de mejoramiento y de cualificación de dicho componente. (*Conveniencia*)

Y es que, en medio de una sociedad que se vuelve cada vez más competitiva y exigente y en la que los valores no permanecen estáticos, sino que cambian de acuerdo con las dinámicas culturales; es de vital importancia aportar desde el campo educativo a la formación de personas íntegras, fin fundamental de la educación para la Escuela Sol Naciente en cuanto institución educativa (2013, p.17). Pero para llegar a ese objetivo se debe establecer un sistema general de evaluación que permita el seguimiento a todos los componentes del proceso educativo de la institución, que a su vez, posibiliten dar pasos seguros hacia la calidad. Sin embargo, como esta iniciativa es demasiado amplia, conviene iniciar por lo esencial para que luego, con investigaciones ulteriores, se pueda ir completando el proceso y brindar a la comunidad respuestas más eficaces a las demandas que presenta. (*Relevancia social*)

---

<sup>4</sup> No existen documentos de orden oficial que den cuenta de la intención explícita de observar la evolución concreta de los principios institucionales en la comunidad educativa de la Escuela. Este hecho puede explicarse desde la historia misma de la ESN, puesto que en su génesis no existía un propósito directo de establecer una IE de carácter formal, sino que se respondió a una necesidad emergente de la comunidad (Escuela Sol Naciente, 2013, p. 135) y, poco a poco, y con la ayuda de distintas personas e instituciones, se fue dando forma al PEI, en cuanto documento y en cuanto práctica.

En ese sentido, un PEI construido sobre la marcha, comporta muchas prácticas adelantadas sin ser sistematizadas ni convertidas en praxis gracias a la reflexión de las mismas. Por tanto, si bien desde las directivas y el grupo de profesores, se tiene la certeza que el Proyecto Educativo vale la pena porque responde a las necesidades del contexto en el que está enclavado, existen apenas ciertos ecos de distintos miembros de la comunidad que dan cuenta de dicha validez –en forma de testimonios orales, discursos en eventos de orden institucional, pequeñas reflexiones puestas por escrito–, pero que no han sido recopilados para ser objeto de análisis, ni mucho menos han sido sometidos a un proceso de sistematización que permita evidenciar la percepción que se tiene de los alcances concretos de los objetivos del PEI de la institución.

Es posible indicar, por tanto, que los intentos de seguimiento a la encarnación de los principios institucionales no ha superado aún el nivel de la doxa y por ello emerge la posibilidad de adelantar un proceso de orden científico sobre esta situación particular.

En efecto, la empresa de evaluar –que implica interpretar, diseñar y valorar– el desarrollo de los objetivos del PEI de una IE comporta el seguimiento de un proceso de índole meticulosa siempre en búsqueda de objetividad y rigor, teniendo en cuenta que, tratándose de un fenómeno social, es muy poco probable que la subjetividad del investigador deje de involucrarse en el recorrido metodológico.

Uno de los pasos de dicha metodología se constituye como piedra angular del proceso y es el análisis e interpretación de los objetivos del PEI de la ESN para poder determinar los criterios evaluativos que serán los que darán norte a la evaluación de este aspecto del horizonte institucional.

Por otra parte, al adoptar una metodología de análisis riguroso de la información, se contará con una serie de criterios de evaluación que permitirán valorar el desarrollo de los objetivos institucionales de la ESN. Éstos a su vez, al ser validados por la misma comunidad educativa, podrán otorgar datos valiosos de orden cualitativo respecto a los logros y las falencias de la encarnación del PEI en los procesos de la Escuela, a partir de los cuales se podrán establecer líneas de acción encaminadas hacia la implementación de planes de mejoramiento en búsqueda de mejores estándares de calidad educativa. *(Implicaciones prácticas y Utilidad metodológica)*

Asimismo, dado que las investigaciones previas (Lagos Martínez & Martinetti Catanzaro, 2007; Aristizábal Aristizabal, Cárdenas Garaycochea, Buitrago Cárdenas, & Peña, 2009; Castro Gutiérrez, Cruz Gómez, & Hernández Oñate, 2013; Arroyave Giraldo, Moreno López, & Sánchez Sánchez, 2015) que sirven como sustento para la presente pesquisa, no abordan particularmente la evaluación de los objetivos del PEI de la IE desde una perspectiva de organización sistémica en la que la investigación y sus resultados serán el punto de partida de un sistema general de evaluación para la Escuela, el presente proceso investigativo aportaría novedad en el campo educativo, particularmente desde el componente de evaluación, que es en últimas, el motor que dinamiza el proceso educativo hacia la calidad y hacia un impacto cada vez más efectivo en las dinámicas sociales que le son propias.

Otro elemento que resulta importante, es reconocer que es común que algunos profesionales que se desempeñan como profesores asumen su rol de una forma más bien

pasiva y tratan las dificultades del aula y las de la Escuela misma desde sus propios sistemas de creencias, en lugar de hacerlo desde una perspectiva científica y del rigor académico (Gotzens, Badía Martín, Roselló, & Dezcallar, 2010). Con la presente investigación se pretende optar por una iniciativa que seguramente nace desde el propio sistema de creencias del profesor, pero que busca acercarse de manera paulatina a un mayor desarrollo científico de su propio quehacer docente, del de la Escuela en tanto IE y del campo educativo en general. (*Valor teórico*)

En ese orden de ideas, se identifica también la posibilidad de adelantar un proceso filosófico en el plano del ejercicio teórico, especialmente desde los campos de la lógica y la epistemología, por una parte; y en el plano práctico dese el ejercicio de la hermenéutica<sup>5</sup>.

En el primer caso se busca enmarcar el proceso investigativo dentro del paradigma científico de las ciencias sociales y adelantarlos bajo el rigor específico de la Filosofía que pretende sugerir aproximaciones coherentes frente a un fenómeno de estudio desde el marco del ejercicio de la lógica, demostrado en el proceso de escritura evidencia de la sistematicidad en el pensamiento.

Por otra parte, con referencia a la perspectiva epistemológica –que se profundiza en el Marco Metodológico– resulta válida la puesta en práctica de la hermenéutica como método para abordar el problema de investigación y buscar soluciones que implican ejercicios tanto teóricos, como prácticos.

De modo particular, se busca poner en práctica el concepto de *apertura* en el ejercicio hermenéutico, dado que uno de sus rasgos definitorios es el de “ampliar los criterios de validez para la interpretación” (Aguilar-Rivero, 2009, p. 22), en el marco de la posibilidad de reivindicar procesos investigativos involucrando lo subjetivo, no como elemento marginal y poco deseable, sino como materia prima en el ejercicio de comprensión del fenómeno de estudio y como fuente implícita de la solución del problema.

Lejos de buscar la comprobación de hipótesis y la generalización de los resultados, desde la apertura hermenéutica se buscan, no solo:

---

<sup>5</sup> Frente a esta concepción teórica y práctica de la Filosofía resultan válidos los aportes de (Barceló-Aspeitia, 2012, pp. 1 y ss.).

similitudes ni relaciones especulares con *lo otro* sino que se busca aprender a partir de voces diversas; se busca desarrollar el hábito de prestar atención a mensajes y voces que se escuchan lejanamente. Se trata de una tradición desde la que se desarrolla la fuerza para admitir nuestra incertidumbre, para admitir que no comprendemos completamente la experiencia a la que nos enfrentamos, que desarrolla la flexibilidad para no negar ni rechazar lo que no podemos traducir completamente. (Aguilar-Rivero, 2009, p. 22)

Lo cual abre una posibilidad clara al ejercicio de la investigación de orden cualitativo, pero también al ejercicio de una Filosofía en sentido estricto: aquella que no se fía de los supuestos de verdades establecidas, sino que con ayuda del rigor va en búsqueda de las respuestas válidas para los problemas identificados y para tal fin, se sumerge en procesos de investigación como el que se pretende adelantar con este proyecto. (*Relación con la especificidad de formación*)

De otro lado, la pedagogía en cuanto ciencia de la educación (Dewey como se cita en De Tezanos, 2006) es la disciplina que se centra en el quehacer educativo en términos generales y no solo en aspectos puntuales como la enseñanza o la didáctica. En ese sentido, la pedagogía los abarca y los supera de manera orgánica involucrando otros elementos relevantes que conforman esa red interrelacional conocida como educación. Uno de ellos es el ámbito de la evaluación que puede ser entendida como “...*a careful and systematic retrospective assessment of the design, implementation, and results of development activities*” (Molund & Schill, 2007, p. 11) que provee información con respecto a los resultados de una acción en relación con sus objetivos y expectativas de desempeño. Es decir, es la evaluación la que permite identificar si los objetivos de una acción –en este caso particular de la labor de la ESN, pedagógica– están avanzando hacia su cumplimiento o si, por diversas causas, se han quedado estancados; y a su vez, facilita el diseño de planes de acción en aras de mejoramiento.

Del mismo modo, es necesario tomar en consideración que esta investigación parte desde una necesidad real de evaluar el alcance de ciertos supuestos institucionales que hablan directamente de la filosofía –particularmente desde la perspectiva de la antropología filosófica– que la Escuela Sol Naciente desea participar a los miembros de su comunidad a través del proceso educativo. Es decir, la Escuela desde sus documentos institucionales presenta una concepción última del ser humano hacia la que quiere arribar, contribuyendo

concretamente desde su propuesta educativa a la formación de ciudadanos con la característica de “hombres y mujeres nuevos” (Escuela Sol Naciente, 2013, p. 8).

Por tanto, lo que se pretende evaluar, desde una concepción orgánica de la pedagogía en la que todos los elementos del quehacer educativo tienen una importancia particular, es el desarrollo que ha alcanzado esa concepción filosófica del ser humano –focalizada desde los objetivos del PEI de la IE– en la comunidad educativa de la ESN, por medio de métodos científicos de investigación; pero para alcanzar dicha empresa, es necesario contar con criterios claros que permitan efectuar una evaluación rigurosa, que es el objetivo de la presente investigación. (*Articulación con Línea de investigación: Derechos Humanos*).

#### **1.4. Antecedentes de la investigación**

Para efectos de la presente investigación enmarcada en la obtención de criterios de orden cualitativo para la evaluación de los objetivos del PEI, se han tenido en cuenta investigaciones desarrolladas en el contexto colombiano posteriores al año 2009 orientadas a evaluación y gestión curricular y que se han enfocado directa o indirectamente en los alcances del PEI de las instituciones educativas objetos de estudio.

A continuación se presentan dichas investigaciones en orden aleatorio de fecha e importancia para la presente investigación, dado que sirven como punto de partida del estado del problema de estudio, más no como marco referencial.

En primer lugar se toma en consideración la investigación titulada “*Incidencia de la participación de la comunidad educativa en el diseño, implementación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional en básica secundaria y media*” (Castro Gutiérrez, Cruz Gómez, & Hernández Oñate, 2013). El punto de partida se centra en el cuestionamiento sobre cómo se involucra la comunidad educativa en el diseño, implementación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional de dos IE, una de carácter oficial y otra del sector no oficial. Dicha investigación se enfoca en tres categorías previamente establecidas y conceptualizadas, a saber: Gestión educativa, Proyecto Educativo Institucional y Participación, y explica la forma en la que la comunidad educativa se ve implicada en el diseño, la implementación y la evaluación de cada uno de estos componentes.

Para llevar adelante esta iniciativa se trabajó en el marco de la investigación cualitativa, haciendo uso de la técnica *estudio de casos* con el fin de comprender la realidad educativa, tomando en cuenta la perspectiva de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes para ambas IE.

De los resultados de la investigación se obtiene que:

En el aspecto de Gestión Educativa, si bien la institución oficial no adelanta una gestión completamente eficiente, los procesos y estamentos correspondientes son más o menos conocidos y valorados por los miembros de la comunidad educativa, caso que no se presenta del mismo modo en la institución no oficial en la que se hace evidente una suerte de invisibilización de estos componentes debido a una gestión pasiva desde las directivas a la hora de promover el conocimiento del PEI por parte de los demás miembros de la comunidad educativa.

Con respecto a los PEI, las directivas son las que manifiestan mayor conocimiento de los principios que animan las acciones educativas de las instituciones; sin embargo, las institución no oficial se muestra rezagada con relación a la oficial, puesto que en esta última, los estudiantes tienen un poco más claros los principales fundamentos del proyecto, mientras que la gran mayoría de los estudiantes de la institución no oficial reconocen no tener idea del PEI de su colegio.

En la categoría de Participación las dos instituciones cuentan con espacios en los que se involucra la comunidad educativa, pero se deduce que el problema radica en la falta de información e interés que se presenta por muchos de los miembros de la comunidad educativa. Ahora bien, resulta paradójico encontrar que en el centro de la participación aparecen los docentes en vez de los estudiantes.

A modo de conclusión de dicho estudio se puede afirmar que, en términos de participación es importante brindar más y mejores espacios a los padres de familia como miembros activos de la comunidad educativa quienes están llamados a participar de la gestión educativa y de la concreción del PEI. Éste, por su parte, debe dejar de ser un documento muerto que sirve únicamente como requisito de presentación ante los entes reguladores, y pasar a ser el instrumento por excelencia que permita analizar el proceso

educativo y a partir de allí, sugerir mejoras con miras a la calidad educativa y a la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa. Para que esto pueda adelantarse en la realidad, es necesario fomentar espacios de participación donde la comunidad pueda manifestar sus necesidades y sugerir aportes con respecto a la labor educativa.

De lo anterior se entiende que se toma en consideración el argumento del PEI como una categoría amplia en la que no se hace un estudio detallado de sus partes, sino que se va a lo genérico en cuanto herramienta para alcanzar los objetivos institucionales; sin embargo, no se hace explícito cuáles son los avances de cada uno de dichos objetivos ni cuáles son las proyecciones a futuro para alcanzarlos. Tampoco se hacen evidentes metodologías claras para hacer dicho seguimiento.

Otra investigación relacionada con el análisis del PEI, se plasma en el documento titulado “*Articulación de las prácticas educativo-formativas que desarrollan los docentes y estudiantes del preescolar Los Andes con los postulados del PEF*” (González Riveros & Rodríguez Rivera, 2014), en el que se plantea como punto de inicio la necesidad de descubrir las articulaciones de las prácticas educativas formativas, que desarrollan maestros y estudiantes en una Institución Educativa con los postulados del PEI.

Se demarcan, asimismo, tres categorías de estudio para la investigación: PEI, Currículo y Prácticas educativas, que vienen claramente definidas en el marco referencial.

Enmarcada dentro de la investigación cualitativa, se hace uso del cuestionario y el relato, para recopilar información primaria entre docentes y directivos y se aplican estudios de caso, entrevistas estructuradas, revisión documental.

En un primer momento se puede identificar que las prácticas curriculares de ejercicio en el aula señaladas por directivos y docentes encuentran relación con los lineamientos del PEI. Asimismo, demuestran una posición positiva frente a la evaluación, puesto que la conciben como un proceso grupal y que se encuentra en construcción permanente.

En cuanto a los resultados de la investigación se puede indicar que:

En cuanto al PEI los directivos y docentes poseen claridad frente a este documento, sin embargo hace falta ampliar su horizonte para tener los mismos criterios y mejorar los

procesos de gestión. Además, es necesario desarrollar ejercicios de reflexión frente a la visión colectiva de la misión y la visión del PEI.

El Currículo se toma como el plan de estudios y los objetivos de las diferentes asignaturas, pero no como las acciones en el aula para alcanzar dichos objetivos. Es evidente, por tanto, que se presentan imprecisiones conceptuales en lo teórico, que necesariamente se han de llevar al campo aplicado. En ese orden de ideas, la percepción que se tiene del currículo como plan de estudio es restrictiva, es necesario ampliarla para así también ampliar las posibilidades de construcción.

Y en lo que respecta a las Prácticas educativas, se evidencia una articulación de cada una de las dimensiones de la educación pre-escolar sin necesidad de fracturar la identidad del niño.

En esta investigación, la evaluación del PEI se concibe no como un trabajo de construcción colectiva y permanente, sino como un evento periódico que tiene lugar cada cierto tiempo. Asimismo, de acuerdo con los resultados, es necesaria una mayor participación de las docentes en la revisión y actualización del PEI, para que sea verdaderamente una construcción comunitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que el PEI es tomado como un eje central de la evaluación que pretende efectuar el proyecto, pero se aborda de manera general en su carácter de herramienta. La investigación se inicia con el supuesto de que la población investigada tiene claros los elementos constitutivos del PEI, hecho que pareciera negarse cuando ciertos miembros de la comunidad educativa tienden a confundir el PEI con algunas de sus partes, o lo reconocen tan sólo parcialmente.

También se revisó la investigación que lleva por título “*El Proyecto Educativo Institucional del Jardín Infantil Años Mágicos*” (Torres Moreno, 2011), cuyo punto de inicio es el deseo de rediseñar el Proyecto Educativo Institucional del Jardín Infantil, frente a las necesidades educativas y políticas actuales de la institución y la región.

Se plantea como categoría central de análisis el concepto de PEI, entendido como el medio –no el fin– por el que se alcanzan los objetivos institucionales (Torres Moreno, 2011, p. 20). En él se definen las estrategias para mejorar la calidad de las acciones de la

comunidad educativa; por tanto, su característica formal debe ser la practicidad con el fin de que no se quede plasmado en el papel, sino que se vea concretado en la praxis.

La investigación se encuentra dentro del paradigma cualitativo, puesto que se trata de una Investigación Evaluativa, proceso que consiste en recoger información para tomar decisiones acerca de las fallas y aciertos encontrados. Se entiende como un tipo de investigación que “indica el grado de eficiencia o deficiencia de los programas [o proyectos] y señala el camino para su reformulación y valoración del éxito alcanzado por los esfuerzos realizados” (Torres Moreno, 2011, p. 22). Esta visión de la investigación puede resultar determinante para el presente trabajo, a la hora de estudiar las posibilidades de acción para alcanzar los objetivos, desde el punto de vista metodológico.

Los instrumentos que se aplicaron fueron: revisión documental y entrevistas semi-estructuradas, aplicando las matrices de la cartilla 34 del MEN.

En el aspecto de los resultados la investigadora sugiere que tanto el Horizonte institucional como la Dimensión directiva son respuestas a las necesidades de la inmediatez, puesto que el primero se presenta desarticulado de las prácticas adelantadas por las docentes en la práctica pedagógica, lo que degenera en el vicio de formar a los niños para el siguiente nivel de estudios, dejando de lado los supuestos filosóficos de la IE; y la segunda, da cuenta de que las decisiones no se toman bajo un esquema de planeación.

La Dimensión pedagógica denota que existe una contradicción entre lo propuesto como modelo pedagógico en el PEI y lo que tratan de aplicar algunas docentes en el aula, puesto que incluyen otros modelos que no están consignados en el documento institucional<sup>6</sup>. En el PEI no hay evidencia sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Es necesario, por tanto, aclarar el modelo pedagógico y la metodología de las prácticas para que el proceso de evaluación sea sistemático.

A modo de conclusión se sugiere que el PEI debe ser fruto de un trabajo comunitario desde su fundamentación hasta su aplicación, seguimiento y evaluación. Para que sea

---

<sup>6</sup> Frente a este aspecto se reitera que las apreciaciones son una reproducción de los hallazgos de la investigadora quien considera que las prácticas de las profesoras deberían permanecer dentro del marco permitido por el PEI. Difiero de esta posición, dado que resultaría siendo una visión restrictiva del PEI y de la creatividad del docente en el aula.

significativo demanda una capacidad de acoger realmente las necesidades de la comunidad educativa y diseñar una propuesta efectiva para darles respuesta, dado que debe articular en sí, los distintos ámbitos o dimensiones en las cuales se desenvuelve la vida cotidiana en las instituciones: acciones de tipo pedagógico, administrativo, financiero, directivo y de convivencia.

Gracias a la revisión del PEI de la IE en cuestión, fue posible identificar fallas en el documento para, asimismo, poder establecer propuestas de mejoramiento que desembocaron en una propuesta de PEI actualizado con miras a aprobación por parte de la Secretaría de Educación correspondiente.

En esta investigación, que está enfocada exclusivamente en el PEI, sí se hace una partición de sus elementos para que puedan ser analizados y evaluados, y si bien no se hace una mención específica a los objetivos del documento, sí se tienen en cuenta, por un lado, el horizonte institucional y, por otro, las dimensiones del PEI.

De lo anterior es deducible que resulta válido, desde los puntos de vista teórico y metodológico, delimitar una sección del PEI de una IE para que sea evaluada desde una perspectiva investigativa en miras de procesos rigurosos.

Por último, se presenta la investigación “*Prácticas de Gestión Curricular en el Colegio Atenas I.E.D.*” (Guzmán Restrepo & Velasco Basto, 2009), que busca caracterizar las prácticas de gestión curricular: diseño, ejecución y evaluación que desarrollan directivos y docentes del Colegio Atenas I. E. D.

En el marco referencial se aclaran de forma generosa, y desde perspectivas variadas en cuanto a autores, los siguientes tópicos: Currículo, Gestión curricular, Diseño curricular, Ejecución curricular y Evaluación curricular, que luego servirán como macro-categorías de análisis para el desarrollo de la investigación en el campo aplicado.

Esta es una investigación cualitativa-interpretativa, puesto que permite interpretar los hechos para identificar posibles soluciones ante las problemáticas detectadas. Como instrumentos se aplicaron la revisión documental y las entrevistas semi-estructuradas.

Como resultados se destacan, en el aspecto de revisión documental, el adelanto del estudio de las categorías en la Constitución Política, Ley 115, Decreto 230, Decreto 1860 y decreto 907. Las mismas categorías fueron estudiadas en el PEI de la IE.

Del mismo modo se contrastó lo propuesto en el PEI con lo sugerido en las áreas de Humanidades, Matemáticas, Sociales, Ciencias y Tecnología, Ética, Educación Física y Tecnología e Informática, teniendo en cuenta las siguientes categorías: Filosofía en intencionalidad, Fundamentos legales, teóricos y epistemológicos, Ejes y estructura curricular, Modelo pedagógico, Metodología y Evaluación. Esto denota que existen directrices para adelantar la planeación al interior de la IE y que han sido puestas en práctica.

Por su parte, los docentes reconocen en la evaluación una herramienta sin igual que da cuenta de los procesos educativos y que permite desarrollar procesos de mejoramiento de la calidad educativa. Aun cuando para todos no son igualmente claros los lineamientos para la planeación dentro de la IE.

Esto permitió llegar a la conclusión que existen evidencias relativas a un adelanto pertinente en cuanto al diseño en la IE como paso fundamental de la gestión curricular. Sin embargo, éste no ha sido objeto de actualización permanente, por lo que ha sufrido una descontextualización con el tiempo.

Con relación a la ejecución, la IE demuestra eficacia en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que permanece su reconocimiento como institución de buena calidad, de acuerdo con sus resultados en pruebas externas.

Por su parte y de acuerdo con las investigadoras, en el ámbito de evaluación se evidencia falencias importantes fruto de las fallas presentes en planeación y ejecución, es decir, teniendo en cuenta las características de los documentos institucionales, no se puede pretender que el proceso evaluativo se remita únicamente al proceso del estudiante en el aula, sino que debe abarcar todos los demás procesos institucionales.

En virtud de lo anterior, se establece una propuesta de intervención en siete etapas para mejorar las falencias detectadas, así: intervención cognitiva general, intervención motivacional general, estrategia organizativa, planeación del sistema de gestión curricular,

intervención cognitiva y motivacional específica, implementación del sistema de gestión curricular y evaluación de la implementación y transformación de las prácticas de enseñanza y fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

En este proyecto se pretende hacer un seguimiento al PEI desde una perspectiva curricular. Cabe de antemano saludar esta investigación puesto que denota un gran esfuerzo metódico para alcanzar un alto grado de rigurosidad en sus resultados y análisis. En este trabajo de investigación, los objetivos del PEI viene evaluados de forma tácita a través de los componentes que se han definido en la gestión curricular, es decir, no se hace una mención específica a ellos, pero es evidente que se está haciendo un seguimiento a lo que se busca que sean los estudiantes desde el PEI de la institución en cuestión.

Ahora bien, después de haber estudiado con detenimiento los anteriores documentos, que se establecen como los precedentes más cercanos de la presente investigación disponibles en la literatura académica colombiana actual. Es satisfactorio concluir que existe un amplio campo de estudio en el ámbito pedagógico desde el que se busca hacer evaluaciones al PEI de instituciones educativas a partir de distintas perspectivas y enfoques de investigación. Ahora bien, resulta mucho más motivante el hecho de que no se haya evidenciado una experiencia investigativa que busque la construcción de criterios evaluativos para los objetivos del PEI de una IE pensados desde una visión sistémica de la evaluación.

Por tanto, una vez adelantada la exploración de la literatura disponible, queda abierta la posibilidad para continuar con los siguientes pasos del diseño y aplicación de la presente investigación.

## Capítulo II

### 2. Marco Teórico

Con el fin de determinar las bases que sustentan la presente investigación desde la perspectiva teórica, es importante dar paso a determinar qué se entiende en este contexto particular por cada una de las categorías de estudio; a saber, Proyecto Educativo Institucional-PEI, Evaluación Educativa y PEI de la Escuela Sol Naciente de Tocancipá, y sus correspondientes categorías emergentes: Fundamentos filosóficos y pedagógicos del PEI, Objetivos y finalidad del PEI, Comunidad educativa y Criterios evaluativos.

Se debe tener en cuenta que dichas categorías son estudiadas en el territorio colombiano y aplicadas a una institución educativa en concreto, por lo que resultaría infundado pretender establecer algún tipo de generalizaciones a las que no hubiere lugar, dado que la investigación busca responder a las necesidades específicas de una comunidad educativa. De ello no se debe concluir que se trate de un ejercicio investigativo de tipo solipsista; por el contrario, se desea establecer un diálogo con la academia, con el objetivo de que sean validadas las experiencias a las que se dé lugar, pero teniendo presente que se habla desde un lugar claramente definido y sin pretensiones de universalidad, al contrario de lo que sugieren algunos metodólogos cuando se trata de la investigación<sup>7</sup>.

Lo que se busca con la presente investigación es hallar la ruta para comprender los alcances de los objetivos del PEI de la Escuela Sol Naciente de Tocancipá y con ello ensanchar la experiencia investigativa en este campo. No se desea elevar la investigación como un caso único, ni como un modelo a seguir por sus contenidos o por sus métodos. No se pretende con ello, por tanto, en palabras de García-G. (2007) llegar a “la convergencia, fusión o imposición (...) de una sola tradición [en el campo investigativo]. Con esto, se perdería toda garantía de racionalidad y de alteridad en la conversación y el diálogo” (p. 234). Por el contrario, se busca dar un aporte desde el ámbito teórico para enriquecer la

---

<sup>7</sup> Se pueden citar los casos de Mertens (2005), García & Berganza (2005) y Creswell (2003).

diversidad de propuestas que existen en la academia sobre qué y cómo conceptualizar en el campo de la evaluación educativa.

La apuesta, entonces, es tomar una postura teórica frente a las categorías de estudio y desde ella dialogar con otras propuestas surgidas en este ámbito, para impulsar la construcción de conocimiento desde la academia, en beneficio de las necesidades de la sociedad actual.

## **2.1. Proyecto Educativo Institucional-PEI**

Las reformas pedagógicas generadas en el continente latinoamericano en la década de los sesenta, y que encontró gran auge en los ochenta, fue determinante para dar luz a una de las ideas más promisorias que se han gestado con respecto a educación en Colombia en la época moderna: el Proyecto Educativo Institucional.

Estudios como los de Guzmán-V. (2005), Di Gropello (1999) y Braslavsky & Cosse (1996) dan cuenta de una suerte de reformas orientadas a mejorar la calidad educativa, que surgieron en América latina en el ámbito educativo, impulsadas por la política internacional del presidente John F. Kennedy, conocida como *The Alliance for Progress*; política que, si bien no se hizo plenamente efectiva más allá de su aprobación por la Conferencia de Punta del Este de 1961, impulsó grandes cambios de orden nacional en la región representados particularmente en construcción de infraestructura escolar y de vivienda. Dichas reformas encontraron propuestas concretas que se cristalizaron como políticas públicas a partir de los ochenta y que buscaban, especialmente, la descentralización de los procesos relacionados con la gestión educativa a través del involucramiento de las comunidades regionales. Sin embargo, muchas de éstas políticas no contaron con una participación activa por parte de las comunidades y, en palabras de Di Gropello (1999), “conllevaron a mayores disparidades interterritoriales de los indicadores educativos<sup>8</sup>” (p. 153). En otras palabras, no se alcanzó lo que se buscaba con la formulación de las reformas: beneficiar al grueso de la población

---

<sup>8</sup> Se entiende por indicador educativo un indicador de medición desde el cual “se identifica qué comportamientos, tareas, procesos, actividades o conocimientos serán afectados por el programa [educativo] y cómo se medirán por medio de [determinados] instrumentos” (Proyecto Medición de Indicadores y Resultados (MEDIR), 1999, p. 4), tomando como punto de partida los objetivos mismos del proyecto. Ejemplo de ello pueden ser los indicadores de costo-impacto en los que el impacto se establece “por el efecto sobre la cobertura (medida, por ejemplo por la tasa de escolarización) y la calidad (por la tasa de repetición o el rendimiento académico) y el costo, medido por indicadores de gasto” (Di Gropello, 1999, p. 165); indicadores de costo-calidad, de participación de la comunidad, de eficiencia, entre otros.

en materia educativa; por el contrario, quienes se vieron más beneficiados fueron aquellos grupos o instituciones educativas concentrados en los grandes centros urbanos del continente –y por lo general de carácter no oficial–, que por contar con los recursos necesarios para la gestión –tales como personal, capital, política laboral y coordinación del componente pedagógico-curricular– pudieron aplicar de forma coherente dichas políticas.

De este proceso surgieron, en el primer quinquenio de los noventa, marcos legales para la educación, que buscaban justamente una nueva estrategia para la descentralización del quehacer educativo en las naciones y el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas. Es el caso de Chile, 1991; Paraguay, 1992; República Dominicana, 1992<sup>9</sup>; Argentina, 1993; México, 1993; y Colombia, 1994.

De esta genealogía surge para Colombia la idea capital del Proyecto Educativo Institucional como respuesta a la necesidad de descentralización de la educación, el ideario de un consecuente empoderamiento por parte de las comunidades de sus propias necesidades educativas y las ulteriores respuestas que deberían surgir para cada contexto.

Es de aclarar que el PEI tanto como reforma educativa, al igual que como innovación pedagógica, se estructura sobre aportes teóricos de distintos autores, quienes dan cuenta de las relaciones existentes entre PEI y otras categorías propias de la pedagogía como currículo, comunidad educativa y evaluación que permiten dar razón de su construcción epistemológica en cuanto concepto.

### 2.1.1. Currículo.

Para definir lo que se entiende por Proyecto Educativo Institucional es necesario aclarar que es imposible hacerlo sin hacer una mención explícita al concepto de **currículo** teniendo en cuenta que, para Castillo-Lugo (1996), el PEI es “la concreción teórica y práctica [del currículo de *base*<sup>10</sup>] mediante la cual la institución educativa expresa los procesos administrativos, organizacionales y académicos relacionados con aquello que se debe hacer para dar cumplimiento a su misión formativa” (p. 15).

---

<sup>9</sup> El caso de República Dominicana inicia con el Plan Decenal de Educación (1992-2001) y se cristaliza en la ley general de educación de 1997.

<sup>10</sup> Sobre este concepto se volverá más adelante con el fin de profundizar su significado.

Aventurarse a definir qué se entiende por currículo implica necesariamente hacer mención de algunas de las múltiples corrientes que han surgido delante de este aspecto educativo, por lo menos en el debate contemporáneo<sup>11</sup>.

Para inicios del siglo XX surge con Franklin Bobbitt (1918) el **enfoque técnico** en el que “el quehacer científico precediendo todas las demás tareas determina la concepción del currículo”<sup>12</sup> (p. 42). Es decir, que el enfoque está basado en una concepción científicista de la educación desde la que se da suma importancia al producto como respuesta a unos contenidos y objetivos conductuales establecidos previamente, sin, tal vez, dar mayor importancia a las necesidades educativas de los estudiantes en sus respectivos contextos.

Respecto al diseño de este enfoque, los principales aportes se encuentran en Virgil Herrick quien supone que consistía en “ayudar a seleccionar y organizar experiencias de aprendizaje e indicar el rol de profesores y pupilos en la planeación del currículo y su desarrollo”<sup>13</sup> (Short, 1986, p. 3). De ello se puede confirmar que incluso los roles de profesores y estudiantes están previamente concebidos desde esta perspectiva, lo que puede indicar que no existe, por ejemplo, un componente de tipo flexible que permita dar cuenta de un concepto de educación en el que el proceso enseñanza-aprendizaje no sea un ejercicio meramente vertical que parte desde el profesor y finaliza –por decirlo de alguna manera– en el estudiante, sino que se la entiende como un ejercicio de transmisión indistinta de contenidos.

Si bien ésta es una de las posturas más clásicas y criticadas frente al argumento del currículo por su rigidez –dado que “busca ante todo un interés por el control del proceso educativo” (Luna-Acosta & López-Montezuma, 2011, p. 68)– y por sus concepciones mecanicistas y pasivas tanto del profesor como del estudiante, es una de las que más se han puesto en práctica, por lo menos en el hemisferio occidental desde el siglo anterior. Basta

---

<sup>11</sup> Es claro, de acuerdo con estudios como los de Luna-Acosta & López-Montezuma (2011), que el concepto de currículo tiene una genealogía amplia que se remonta a la civilización egipcia, con los primeros desarrollos del arte y la literatura; pasando por el modelo romano que sostenía una organización curricular por niveles; y teniendo un auge durante la Edad Media con el *trivium* y el *quadrivium* (p. 67), que no tuvo grandes cambios hasta los albores de la escuela moderna con la Revolución Industrial. Sin embargo, para la presente conceptualización se tomará como referencia el acervo producido a partir del siglo pasado.

<sup>12</sup> “The scientific task preceding all others is the determination of the curriculum”. Traducción propia.

<sup>13</sup> “The function of design was to help select and organize learning experiences and to indicate the role of teachers and pupils in curriculum planning and development”. Traducción propia.

con darse cuenta, para el caso colombiano, cómo los Estándares Básicos de Competencias – apuesta curricular del Ministerio de Educación Nacional lanzada desde el Plan Sectorial 2002-2006– son una imposición normativa de corte instructivo o técnico. Es bastante sugestivo encontrar en el subtítulo del documento de 2006: ‘Guía sobre lo que los estudiantes *deben* saber y saber hacer con lo que aprenden’. Independientemente de la intención del MEN, tanto en el documento al que se hace mención, como en la serie de Lineamientos Curriculares y en los Estándares Básicos de Competencias, se hace uso de términos que son más cercanos al léxico del currículo técnico que a cualquier otro enfoque, lo que podría dar a entender que se sigue la propuesta curricular de Bobbitt, pues se supone una planificación previa de objetivos sobre lo que, de acuerdo con los intereses del gobierno de turno<sup>14</sup>, *deben* aprender los estudiantes y, por supuesto, *deben* hacer los profesores e Instituciones Educativas. En efecto, se presupone el diseño curricular desde las instituciones educativas, pero como un trabajo de adaptación a una suerte de plantilla predeterminada por las directrices del MEN, más no como un supuesto basilar de la acción pedagógica en la Escuela.

En segundo lugar se pone en consideración el **enfoque práctico** de Joseph Schwab que entiende el currículo “como un espacio de interacción humana y ética en los procesos que se viven en las aulas, que permiten y promueven una discusión razonada y a la vez una reflexión analítica de los participantes, los cuales son considerados como sujetos” (Luna-Acosta & López-Montezuma, 2011, p. 69). Este modelo comporta unos agentes educativos activos (profesor-estudiante) no objetuados<sup>15</sup> en el proceso de comprender la realidad que se genera dentro del aula. Su nombre se deduce del hecho de que se conciben los problemas educativos como un elemento que tiene que ver con la vida cotidiana y se entiende, por tanto, que deben ser tratados del mismo modo, es decir, no desde una perspectiva meramente teórica, frente a la que Schwab ejerce una fuerte crítica, puesto que dichos modelos toman como base a la teoría para definir objetivos con pretensiones

---

<sup>14</sup> Para aquella época se había lanzado la *Política de Seguridad Democrática* del primer gobierno de Álvaro Uribe, que para aspectos educativos tomó el nombre de *Revolución Educativa Colombia Aprende*, ampliamente criticada por teóricos nacionales como Guillermo Hoyos-Vásquez (2007) en *La comunicación: la Competencia Ciudadana*.

<sup>15</sup> En la atmósfera creada en la literatura del currículo se puede homologar este término con alienación o cosificación del sujeto que pasa a ser objeto debido a dinámicas opresoras.

omnicomprensivas (Schwab, 2008, pp. 197–209) desconociendo que en el campo de la educación no existen verdades fijas, sino respuestas locales ante necesidades particulares.

Para Schwab el ejercicio pedagógico se valida en los contextos específicos en los que se genera y, por tanto, se puede leer que no posee pretensiones de universalidad, sino que orienta el desarrollo curricular de la Escuela, respondiendo a las necesidades particulares de las sociedades a las cuales sirve.

Es posible, ahora, poner en diálogo la posición de Schwab con ciertas actitudes adoptadas por la institución encargada de generar directrices en el ámbito educativo en Colombia: el MEN. No es desconocido, que el Ministerio permanece deslumbrado frente a las ‘innovaciones educativas’ que se producen en otras latitudes y pretende trasladarlos o – peor aún– “copiarlos y pegarlos”<sup>16</sup> en el contexto colombiano, pasando por alto, que el país es una nación pluriétnica, multicultural y, por demás, sumamente diversa en sus distintas regiones.

Actitudes del Ministerio como las referenciadas anteriormente y felicitadas de forma implícita por el grueso de las IE<sup>17</sup> dejan mucho qué pensar sobre lo que entiende el país en materia de educación sobre prácticas innovadoras y propuestas surgidas desde y para los distintos contexto regionales.

Continuando con la propuesta del enfoque práctico, se privilegia el proceso de enseñanza-aprendizaje por encima del producto final –es decir, posee mayor importancia lo que se vive día a día en el aula<sup>18</sup>, que los desempeños finales en pruebas externas que no pueden dar cuenta del aprendizaje contextual por el que han pasado los estudiantes, sino

---

<sup>16</sup> Baste con hacer mención a modo de ejemplo, de las declaraciones de la ex ministra de educación, Gina Parody, que con un presunto desconocimiento de las circunstancias colombianas, propuso, sin más, copiar el modelo de Singapur para la enseñanza de las matemáticas, luego del descalabro de Colombia en los resultados de las Pruebas Pisa. Cf. (Redacción Nacional El Espectador, 2015)

<sup>17</sup> En el momento en el que las IE –desde el nivel preescolar, hasta las mismas facultades de educación– asisten prácticamente impasibles frente a las actitudes del MEN que pretende importar prácticas o idearios educacionales generados desde las lógicas de otros países, se convierten en cómplices de la negación de la capacidad de creación que existe en los territorios y evaden la responsabilidad de reflexión y crítica que se debe ejercer delante de los comportamientos del Ministerio que, usualmente, tienden a desarrollar políticas públicas que afectarán, tarde o temprano, toda la dinámica educativa en el contexto nacional.

<sup>18</sup> Entiéndase por ello, el desarrollo paulatino de las clases en las que se generan y resuelven los conflictos; las reflexiones del profesor frente a su práctica pedagógica; los descubrimientos que hace el estudiante desde su propio aprendizaje y que le permiten otorgar sentido, poco a poco, a su realidad circundante; el reconocimiento que se genera entre estudiantes y profesores, entre otras circunstancias que dotan de riqueza la cotidianidad del aula.

que tan sólo pretenden medir estándares básicos prefabricados desde los cuales se mide con el mismo racero a poblaciones con distintas necesidades educativas, como sucede en el caso colombiano—, puesto que son el diálogo y la explicación los vehículos permanentes que garantizan la ‘comprensión de sentido’ como acceso a los hechos, dando paso aquí claramente a una concepción *habermasiana* del ejercicio comprensivo<sup>19</sup> en el ámbito educacional, dado que se busca, a través de la experiencia educativa, construir sentido desde la interacción que se da en las aulas, más no encontrarlo —o mejor, perderlo— en las evaluaciones externas que no pueden dar cuenta de las construcciones que se dan al interior de cada Escuela.

Por su parte, el **enfoque de transición** de Lawrence Stenhouse basa su estructura en el desarrollo de núcleos problémicos —por tanto, se lo puede relacionar con el *Problem-Based Learning-PBL*— y concibe el currículo como un proyecto de investigación en sí mismo, dado que parte de un problema o necesidad real que demandan una solución y es a través de un proceso riguroso de conocimiento del contexto y de los participantes, además de una teoría sólida que dé sustento, que se establecen objetivos a alcanzar, métodos para lograrlo y modos de evaluarlo para garantizar la satisfacción paulatina de las necesidades educativas. Sostiene además que el modelo se establece como un vínculo entre la teoría y la práctica, puesto que se mantiene abierto frente a la discusión crítica y responde a problemas reales del contexto (Stenhouse, 2007, pp. 194-221).

Desde esta concepción del currículo, comprendida como posibilidad para comunicar los principios y rasgos esenciales de propósitos educativos (Stenhouse, 2007, pp. 194–221), se toma como método de acción la investigación cualitativa y se concibe al profesor como un investigador autocrítico y reflexivo de su propia práctica. El estudiante, por su parte, hace las veces de alguien que está en permanente búsqueda, por tanto, curioso, inquieto y sensible.

Frente al caso colombiano este enfoque resultaría poco viable, a no ser por experiencias no hegemónicas que se han ido gestando poco a poco en el país<sup>20</sup>, que si bien no se enmarcan exclusivamente en este enfoque, sí dan cuenta de una comprensión del

---

<sup>19</sup> Cf. (Habermas, 1990, pp. 181–192)

<sup>20</sup> Se pueden citar los casos de la Escuela Pedagógica Experimental (2010) y el Instituto Alberto Merani (De Zubiría, 2016), instituciones que han ido adelante el ámbito pedagógico como innovaciones educativas.

proceso educativo como un proyecto desde el cual se puede promover el ejercicio investigativo. Asimismo, existen IE que no necesariamente se consideran innovaciones educativas como las mencionadas anteriormente, pero que trabajan bajo metodologías del *PBL* y que, de igual manera, favorecen los procesos de investigación desde las aulas. Desde allí el profesor se entiende como un profesional de la educación y, por tanto, asume el reto de mantenerse cualificado y de ejercer análisis, crítica y reflexión sobre su propia acción pedagógica y sobre los procesos de sus estudiantes, contrastándolos permanentemente con los ideales presupuestos en los documentos institucionales. De este modo, le es posible promover los cambios que sean necesarios en el aula y en la Escuela para mantenerse adaptados a las dinámicas fluctuantes de los diversos contextos sociales y a las necesidades educativas de su entorno local y, en última instancia, convirtiéndolos en praxis.

Por último, dentro de los grandes enfoques del currículo, emerge el **crítico social** como fruto de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la reelaboración del pensamiento marxista surgido desde las *teorías críticas del sur*<sup>21</sup>, dentro de las cuáles es indispensable mencionar, por una parte, los aportes en materia de currículo de Kemmis y Carr y, por otra, la pedagogía crítica de Paulo Freire.

La relación que se da en este enfoque entre teoría y práctica se efectúa por medio de la reflexión y se da en un proceso dialéctico permanente (Luna-Acosta & López-Montezuma, 2011, p. 70), lo que lo convierte en un ejercicio de praxis y, a su vez, tiene por objetivo la emancipación de los sujetos, entendida esta no como libertinaje sino como autonomía frente a las propias circunstancias (Habermas, 1990, p. 319).

Este enfoque coincide con el enfoque práctico en el hecho de concebir al profesor como un profesional que es capaz de ejercer procesos de investigación sobre su propia práctica, es decir, aquel que reflexiona en torno a su quehacer profesional generando praxis pedagógica, asumiendo con ello una postura emancipadora del currículo (Grundy, 1998, p. 140).

---

<sup>21</sup> Corriente de pensamiento en la que convergen distintas perspectivas de la teología, la filosofía, la pedagogía, entre otras disciplinas y que tienen en común un conjunto de cuestionamientos al orden establecido al que se lo suele considerar como el promotor de lógicas opresoras o alienantes. Los principales autores de esta corriente provienen de naciones del sur mundial, o manifiestan un interés particular por sus dinámicas sociales, particularmente de Sur América, Australia y Nueva Zelanda.

Además de los que se mencionarán en este estudio cabe resaltar el papel de autores como Elsa Támez, Lola Cendales, Leonardo Boff y Boaventura de Sousa Santos.

A ese respecto es necesario convocar al discurso los aportes de Freire particularmente cuando habla del concepto de concientización. En un primer momento el autor sostiene que la aproximación o posición fundamental del hombre frente al mundo es una denominada posición ingenua y frente a ello indica que:

La concientización es en este sentido un test de la realidad. A más concientización, más se “DES-VELA” la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. La concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres. (1974, p. 30)

En efecto, la concientización se entiende como un acto de toma de postura crítica frente a la realidad; no es, por tanto, tan solo un estar-en-el-mundo, sino un estar desde una intención comprensiva y transformadora que haya sentido en la praxis. Convergen entonces el por qué y el para qué en la misma situación vital en la que el sujeto se reconoce como tal en el mundo.

Se encuentra en Freire una fuerte crítica a los procesos de alienación a los que el hombre se encuentra sometido por distintas situaciones de índole opresor en las que se haya objetuado –como la economía de mercado que genera y agranda evidentes brechas sociales que van desde la más ostentosa opulencia, hasta la miseria absoluta, conviviendo en una misma metrópoli –, frente a las que el autor invita a tomar conciencia y, acto seguido, a emanciparse. Aunque, es claro, que éste no es un mero acto de decisión ni que depende solo del individuo; por el contrario, es un proceso de construcción permanente y comunitaria, de conocimiento del sistema que oprime, para poder denunciar sus modos de hacer y anunciar la posibilidad de nuevos proyectos, o mejor aún “de un pre-proyecto, porque es en la praxis histórica, en donde el pre-proyecto se hace proyecto” (1974, p. 31), es en esta praxis en la que la comunidad descubre, poco a poco, su deber ser.

Y es justamente allí donde cobra sentido la propuesta curricular de Freire. La labor de anunciar, que es una tarea eminentemente pedagógica, aplica en primer lugar al rol del profesor; él es el primero quien está llamado a leer la realidad desde una perspectiva crítica

para que luego, en las aulas<sup>22</sup> la comunique a los estudiantes con quienes se construye el verdadero proyecto pedagógico: el currículo que ha de responder a las necesidades locales de la comunidad. Éste, sin embargo, no viene dado como un paquete prefabricado de conocimientos a adquirir al que las IE deben adaptarse, sino que en la medida en que se va construyendo, se genera verdadero y nuevo conocimiento desde lo que demanda el contexto específico en el que se encuentra la Escuela.

Es así que la idea de emancipación de Freire –que comporta pasar de ser seres objetuados a sujetos auto-reconocidos y reconocidos en la comunidad– desemboca en una acción pedagógica de gran trascendencia y que comulga con los dos enfoques expuestos anteriormente: la construcción del currículo no desde la política pública para que sea asumido verticalmente con ligeras variaciones regionales, sino vista como un cultivo local que pueda responder al mismo tiempo a las necesidades particulares de las pequeñas comunidades y, a su vez, que pueda contribuir justamente a la construcción de la identidad nacional.

Precisamente apoyados en el concepto de concientización de Freire y en la teoría crítico-social de Habermas, los investigadores Wilfred Carr y Stephen Kemmis ofrecen su propuesta de investigación-acción emancipatoria en el campo educativo que se enmarca dentro de las teorías críticas del sur y de la cual es posible extraer una concepción propia sobre el currículo.

Esta idea del currículo parte de la necesidad de dar lugar a la docencia dentro del campo profesional más allá de la mera instrucción técnica, para pasar a una dinámica permanente de reflexión de la propia práctica pedagógica en una comunidad de educadores que se piensa a sí misma<sup>23</sup>, pone en común sus necesidades y determina la mejor manera para darles respuesta.

Pero en su argumentación van más allá y sugieren que

La comunidad autorreflexiva establecida en la investigación-acción no se ocupa solamente de transformar su propia situación, ya que se ve asimismo forzada a

---

<sup>22</sup> El aula se debe entender en este contexto no como el espacio físico para el trabajo académico, sino la comunidad de aprendizaje en la que es posible construir los saberes.

<sup>23</sup> Denominada por los autores como *self-reflective community* o comunidad auto-reflexiva.

enfrentarse con las limitaciones no educativas impuestas a la educación. (...) De este modo, el grupo queda invitado a considerar, no sólo el dominio de su propia acción, sino también el de la acción educativa como parte de un dominio social más amplio. Se le invita, también, a considerar la educación como un todo, para obtener de ello la necesidad general de reforma educativa en la sociedad<sup>24</sup>. (Carr & Kemmis, 2004, p. 209)

En ese sentido la profesión del educador no permanece como un ejercicio solipsista en el que el grupo se piensa a sí mismo, pero cierra las barreras al resto del mundo social, sino que traspasa sus propias fronteras y se interesa por la transformación del mundo social en el que está injertado. Se comprende entonces por qué se entiende la educación como una acción transformadora que si bien se genera en las aulas, trasciende la fisionomía de la Escuela y encuentra –o debería encontrar, por lo menos– concreciones de tipo práctico en la esfera cultural en la cual se desarrolla.

Se entiende asimismo que la educación al ser parte de un todo social, ayuda a tejer redes de relaciones en distintos niveles cuyos primeros campos de acción son la familia y la Escuela, pero que las supera y debería afectar el ámbito de la calle y de otras instituciones sociales, por ejemplo, la esfera de las políticas públicas.

A ese respecto Carr & Kemmis (2004) sostienen que los debates que se gestan alrededor de los Ministerios de Educación

tienden a fijarse en cuestiones tales como cuál paquete curricular es preferible y debe imponerse, en vez de preguntarse si es oportuno que se desarrolle paquete alguno; en la importancia relativa de aspectos particulares del sistema educativo, y no en la relevancia contemporánea de las estructuras que éstos crean; en los significados de los conceptos, y no en los intereses de quienes los utilizan<sup>25</sup> (Carr & Kemmis, 2004, p. 218).

---

<sup>24</sup> The self-reflective community established in action research is not only concerned with the transformation of its own situation. It is also forced to confront the non-educational constraints of education. (...) It invites the group to consider not only its own domain of action, but the domain of educational action as part of a whole social domain. It invites the group to consider education as a whole, and thus the general need for educational reform in society. Traducción propia.

<sup>25</sup> Tend to focus on such issues as which curriculum package is to be preferred and should be prescribed rather than whether packages should be developed at all; the relative importance of particular aspects of the

Se comprende por tanto que los responsables de diseñar y hacer seguimiento a la aplicación de las políticas públicas imponen ciertos modos de pensar y ejercer la educación saltando las necesidades reales de las comunidades; determinan lo que los estudiantes *deben* aprender y, en consecuencia, lo que los educadores *deben* enseñar o transmitir. No existe entonces autonomía en la labor docente ni en las comunidades educativas locales, puesto que las prácticas se deben ajustar a la plantilla prediseñada por las instituciones del Estado. El enfoque apunta al *hacer* nacional descuidando completamente el *deber ser* que las comunidades sienten desde los territorios.

Frente a este rol mermado de los educadores, en el que se encargan solamente de seguir un guion planificado con anterioridad por otros individuos en otras instancias educativas distintas del aula, la investigadora Shirley Grundy sostiene que “no sólo se trata de ver cómo los profesores ven y trasladan el currículo a la práctica, sino, (...) [que] tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados” (1998, p. 40). Es decir, que desde este enfoque el currículo se alimenta también de la propia experiencia docente y se enriquece con los significados de la comunidad educativa, pero a la final es el educador que en su calidad de investigador tiene la competencia para trasladarlos de la práctica a la teoría en una relación dialéctica.

Pero la responsabilidad no recae exclusivamente en las instituciones del Estado; hay que reconocer que el hecho que las escuelas hayan asumido “que nuestra estructura social sea ‘natural’ o ‘dada’ es privar a la educación de su función crítica y a las Escuelas de su rol crítico”<sup>26</sup> (Carr & Kemmis, 2004, p. 222), puesto que el ejercicio de cuestionar la propia circunstancia, el ejercicio de la pregunta, es propio de la labor educativa. Educar, pues, no consiste en ‘transmitir’ conocimientos y prepararse para las pruebas de Estado, sino en comprender el propio mundo circundante, en contar con los elementos para aproximarse a él y poder hallarle sentido. Educarse, desde la perspectiva de Carr y Kemmis, consiste en criticar el *status* de la propia estructura social, para identificar sus fallas y proceder a encontrar las mejores soluciones desde el ámbito comunitario. Allí justamente sucede el

---

educational system rather than the contemporary relevance of the structures they create, the meaning of concepts rather than the interests of those who use them. Traducción propia.

<sup>26</sup> “That our social structure is ‘natural’ or ‘given’ is to rob education of its critical function and to deprive schools of their critical role”. Traducción propia.

aprendizaje y es de ese lugar de dónde se obtienen los insumos para construir un currículo ajustado a necesidades reales, de personas reales, en contexto reales, más no hipotéticos.

De todos modos, es tal la confianza en la comunidad auto-reflexiva de educadores que los autores sostienen que su acción “puede tener un impacto en la política pública y en la práctica”<sup>27</sup> (Carr & Kemmis, 2004, p. 210) desde el territorio y poco a poco. Es decir, que la política pública debería ser un reflejo de la diversidad de la nación; que se diseñaría partiendo de dicha diversidad y que debería permitir que se desarrollen currículos locales que respondan a los problemas propios de las comunidades.

Ahora bien, en este punto es posible determinar lugares de encuentro entre los tres enfoques que se han presentado hasta el momento sobre el currículo, más allá de sus diferencias. Un hilo transversal en estos tres discursos es el diálogo que se manifiesta en distintas facetas, ya sea entre los implicados en el proceso educativo, o entre la teoría y la práctica en la reflexión que el profesor hace de ellas y que las convierte en praxis pedagógica. Otro punto en común es que se concibe a los participantes del proceso educativo como seres no objetuados, sino como sujetos conscientes de su propia circunstancia o, por lo menos, que están llamados a desarrollar dicha conciencia. De igual modo, es posible identificar el llamado a que el currículo debe ser una construcción local fruto de la reflexión en las comunidades sobre sus propias necesidades para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sirva a la vida y no a las estructuras de opresión.

En ese orden de ideas es posible entender que el concepto de PEI que se puede desglosar de estos enfoques es el de un proyecto de tipo abierto y en permanente construcción. Más que un documento de orden institucional y burocrático, se erige como una atmósfera académica en sí misma que permite identificar necesidades en el seno de la comunidad educativa y que genera las condiciones para que se puedan identificar las posibles soluciones. El PEI producto de los anteriores enfoques no puede construirse a partir de plantillas prefabricadas que limiten el accionar pedagógico que se gesta en las aulas. Sin embargo, debe hallar coherencia con los principios educativos de concientización, emancipación y utopía expuestos con anterioridad. El elemento rector entonces es el diálogo, más o menos profundo, que se pueda gestar al interior de la comunidad educativa

---

<sup>27</sup> “Can have an impact on educational policy and practice”. Traducción propia.

para cualificar de forma permanente el proceso y orientarlo con directrices de progreso y de transformación de la realidad.

Es verdad que no se puede dejar de lado la emergente dificultad que surge en el campo epistemológico, dado que si cada comunidad local se encarga de pensar su propio currículo y sus propios PEI, ¿cómo es que va a poder entrar en diálogo y en sincronía con las propuestas de otras comunidades locales que conforman un país y de este modo contribuir a la construcción permanente de una identidad nacional?

La respuesta que se avista en primer momento –siempre hablando desde la perspectiva de las teorías críticas– ha de ser de tipo dialogal, lo que comporta un ejercicio de confrontación, de reconocimiento de lo propio y de reconocimiento del otro y de ‘lo-del-otro’ que ha sido abordado ampliamente en las teorías de la intersubjetividad y sus desarrollos ulteriores<sup>28</sup>.

Indicar por tanto cuál es el camino que se debe tomar para el caso colombiano, por ejemplo, sería traicionar la argumentación que se ha desarrollado hasta ahora. De todas maneras, poder apreciar y pensar estas posibilidades de concebir el currículo permiten –y aquí es necesario retomar a Freire– tomar conciencia de la realidad educativa actual, ejercer crítica sobre ella, pero sobretodo, iniciar con el desarrollo de propuestas locales con miras a la emancipación de los individuos y de las comunidades.

Esto significa que el propósito de que las circunstancias puedan cambiar para bien aún puede y debe generarse y “la concientización nos invita a asumir una posición utópica frente al mundo” (Freire, 1974, p. 31), una postura esperanzadora frente a un mundo que a veces se presenta carente de sentido, pero es justamente éste uno de los problemas a los que la educación debe responder. Por tanto, pensar y actuar desde la utopía, no es ingenuidad de soñar en un devenir imposible, sino el ideario de un mundo posible que impulse con fuerza y de forma permanente el actuar pedagógico hacia su realización.

---

<sup>28</sup> Si bien el intento de respuesta que se ofrece no es suficiente frente a la magnitud de la pregunta que se ha formulado, es importante aclarar que abordar su desarrollo implicaría abandonar el tema central del que trata la presente construcción teórica y por ello se hace tan solo una enunciación.

Ahora bien, para alcanzar un tipo de ideal educacional como el presentado anteriormente, el primer paso comporta reconocer las circunstancias actuales del sistema educativo colombiano.

De acuerdo con la Ley General de Educación el currículo es

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 76)

De lo cual se puede deducir que existe una relación, desde el marco jurídico colombiano<sup>29</sup>, entre el currículo y el PEI. Ahora bien, es necesario esclarecer cuál es el tipo de relación que se da entre las dos categorías y determinar en qué niveles de jerarquía se presentan, tanto en la teoría como en la práctica. Para ello se intenta establecer una suerte de diálogo partiendo de una matriz comparativa entre lo que sugieren el Estado colombiano y tres teóricos que trabajaron el tema hacia finales de la década de los noventa en el país<sup>30</sup> (Ver Tabla 1).

Delante del concepto de currículo es posible identificar en lo que propone el Estado colombiano que es un conjunto de criterios de orden teórico para poner en práctica la política pública y desarrollar el PEI. Se clasifica en común y específico. El primero, de carácter general y normativo, es decir, de obligatoria adopción; el segundo, es el que permite a la IE ejercer autonomía, sin embargo, debe ajustarse al marco legal. Se entiende por tanto, que está subordinado al currículo general, o en otras palabras, el currículo general es el insumo normativo para construir el currículo específico.

---

<sup>29</sup> La argumentación que se construye en adelante aplica, en términos generales, para el caso colombiano, dado que toma como punto de partida un conjunto de concepciones que se presentan en el marco legal de la nación.

<sup>30</sup> Después de que se elaboró el nuevo marco legal para la educación colombiana a partir de la Ley General de Educación de 1994, fueron distintos los sujetos y las instituciones que se interesaron de manera seria por ejercer prácticas investigativas desde o sobre la Escuela, haciendo énfasis en la idea del PEI y que las visibilizaron a través de publicaciones y participaciones en eventos de índole académica. De acuerdo con el rastreo bibliográfico adelantado en la sección de antecedentes de la presente investigación, los trabajos sobresalientes que se han adelantado en la materia después de los noventa, han sido nuevas elaboraciones que parten de lo que sugieren los autores aquí citados. Por ello se toman sus trabajos como punto fuerte en la argumentación en este ejercicio investigativo y no obras más recientes.

Para Lozano & Lara (1999), es un concepto teórico y práctico a la vez, pues determina los propósitos de la educación que brinda orientaciones para ejercer la práctica pedagógica desde el ámbito de la planeación y se consolida como acción en la medida en que dichos propósitos o principios se van encarnado en el quehacer cotidiano de la Escuela.

Por su parte, Castillo-Lugo comprende el currículo como una concreción teórico práctica tanto en el orden nacional con el currículo base o general, como en el ámbito local con el currículo institucional. El primero se establece como una serie de orientaciones de tipo normativo que le permite a las IE cumplir con su misión formativa. El segundo, es equivalente al PEI y corresponde a la adopción que hace la Escuela con relación a los principios orientadores de índole general, pero con base en su propia filosofía y su concepción de pedagogía, que le permite ejercer su práctica pedagógica de forma autónoma.

Por consiguiente, con relación a las circunstancias actuales, es posible definir el **currículo** como el conjunto de orientaciones educacionales de carácter general, básico y común para cada uno de los territorios, que contiene los mínimos indispensables en materia administrativa y pedagógica para llevar adelante el proyecto de construcción de identidad cultural de la nación, que a su vez respete las diferencias regionales. Obedece a la política pública emanada del ente rector de la educación en el país y, por tanto, es de carácter normativo para todas las IE.

<b>Autor</b>	<b>Estado colombiano</b>	<b>Lozano &amp; Lara (1999)</b>	<b>Castillo-Lugo (1996)</b>
<b>Concepto</b>			
<b>Currículo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ley 115 (1994). Art. 76. Lo define como un conjunto de criterios y procesos que permiten poner en práctica las políticas públicas y desarrollar el PEI.</li> <li>2. Resolución 2343 (1996). Art. 7. Permite diferenciar entre currículo común (Arts. 19, 23 y 31 de la Ley 115), de carácter obligatorio para todas las IE en el país; y currículo específico de cada establecimiento que se construye alrededor del currículo común y que da cuenta de la autonomía institucional otorgada por el mismo marco legal.</li> <li>3. Decreto 230 (2002). Art. 2. Establece que el currículo adoptado por cada establecimiento educativo debe tener en cuenta y ajustarse a los fines de la educación de la Ley 115, a los estándares, a los lineamientos curriculares u otros documentos que para tales efectos expida el MEN.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es el proyecto que determina los propósitos de la educación escolar. Sus funciones son: Hacer explícitas las intenciones del sistema educativo (p. 26). Diseño curricular base de corte normativo (p. 32). Servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Plan de acción (p. 26) o Proyecto curricular de la IE (p. 32).</li> <li>2. Es la acción organizacional, académica y pedagógica que desarrolla el PEI (p. 63).</li> </ol>	<p>Es la concreción teórico-práctica en la cual se expresan los procesos administrativos, organizacionales y académicos, referidos a aquello que se debe dar en una organización escolar a fin de cumplir con su misión institucional. (p. 11)</p> <p>Distingue entre currículo de base, en cuanto conjunto de directrices generales en materia educativa para el país con el fin de orientar la acción pedagógica de las IE (p. 14); y currículo institucional o PEI que permite concretar de forma teórica y práctica las directrices dadas desde el ámbito nacional en</p>

<b>Autor</b>	<b>Estado colombiano</b>	<b>Lozano &amp; Lara (1999)</b>	<b>Castillo-Lugo (1996)</b>
<b>Concepto</b>			materia administrativa, organizacional y académica (p. 15).
<b>PEI</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ley 115 (1994). Art. 73. Indica que debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.</li> <li>2. Decreto 1860 (1994). Art. 14. Amplía el contenido que debe poseer el PEI y especifica que su construcción debe ser de carácter comunitario.</li> <li>3. Portal Colombia Aprende (2007). Lo define como el derrotero de la IE durante su existencia.</li> </ol>	Es la carta de navegación política o constitución educativa que orienta la acción cultural de la IE (pp. 62-63).	Entendido también como currículo institucional (p. 14), es la concreción teórico-práctica del currículo base que permite dar cumplimiento a la misión formativa de la IE (p. 15).

**Tabla 1.** Matriz comparativa. Concepciones de currículo y PEI en Colombia.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el **PEI** desde la concepción del Estado es un concepto que no resulta lo suficientemente claro, pues en la Ley 115 determina algunas características y contenidos del PEI, pero no ofrece una definición formal de lo que se deba entender en términos normativos por Proyecto Educativo Institucional. Del decreto 1860, si bien tampoco ofrece una definición, es posible deducir que se entiende el PEI como un documento de carácter teórico en el que la comunidad educativa consigna el deber ser de su IE de acuerdo con los fines de la educación.

Lozano & Lara lo conciben como un documento teórico que orienta la acción cultural y Castillo-Lugo lo entiende como teoría y práctica, en cuanto concreción del currículo base o currículo general explicado con anterioridad.

En ese orden de ideas, el **PEI** se puede entender como el documento construido por la comunidad educativa en el que se concreta el currículo general de orden nacional a través del diseño curricular específico, pensado para la IE, y de los demás componentes de tipo administrativo y pedagógico que permiten plasmar el sueño educativo de dicha comunidad. Éste, a su vez, debe desembocar para que cobre valor real en la *acción curricular*, o puesta en práctica del currículo a través de la interacción de la comunidad educativa desde sus roles específicos alrededor de la Escuela.

De este modo, se comprende que tanto el currículo como el PEI son nociones pedagógicas que poseen manifestaciones de orden teórico, en cuanto planificación del deber ser educacional y también de carácter práctico, en cuanto acción pedagógica de las comunidades educativas en sus correspondientes IE.

Asimismo, manifiestan una relación de jerarquía inicial del currículo general o común sobre el PEI y su diseño curricular específico, pues el primero determina la estructura del segundo. Sin embargo, es una jerarquía que permite cierta autonomía controlada dentro de los mismos límites que en cuanto norma puede especificar.

De todos modos, el currículo al necesitar de la existencia del PEI para poder ser actuado, se supedita entonces a éste y la jerarquía pasa a convertirse en una relación de interdependencia en el que uno no se puede dar sin la existencia del otro, por lo menos dentro de las lógicas planteadas hasta el momento por los autores abordados que dan cuenta

del modo de hacer actual frente a la puesta en práctica de estas nociones en el ámbito de la educación escolar colombiana.

De este modo es posible dar cuenta del estado actual de los conceptos de currículo y PEI en las prácticas educativas en Colombia y es posible identificarlas con las concepciones curriculares de tipo mecanicistas o técnicas expuestas con anterioridad. Dicha afirmación se sustenta en el hecho de que desde la política pública se determinan una serie de contenidos y significados que *deben* ser asumidos de forma obligatoria por las IE, independientemente del contexto en el que ejerzan su práctica educativa y de las necesidades particulares de dichos contextos.

La autonomía que pregona el marco legal colombiano frente a la acción de las IE, se ha reducido a una quimera, pues tanto el Estado al determinar camisas de fuerza o moldes prefabricados a los que deben ceñirse las IE, como las mismas IE al aceptarlos sin el menor atisbo de crítica, hacen un pacto tácito de que la autonomía es la acción de actuar libremente dentro de los cánones establecidos sin derecho a la innovación que rompa con la ideología hegemónica. Esto le garantiza al Estado la posibilidad de formar el tipo de ciudadano que necesita para satisfacer sus intereses de tipo económico, por ejemplo, más no el tipo de ciudadano que necesita para alcanzar los ideales plasmados en la Constitución. Muestra de ello es el número creciente de IE de corte técnico en la Sabana de Bogotá que se encargan de formar individuos, o, más bien, operarios para las grandes fábricas y que poco se interesan por la formación cívica en y para la democracia, aun cuando los PEI digan lo contrario.

Lo anterior lleva a pensar en la concepción inicial que Castillo-Lugo da sobre PEI. Es importante clarificar que la formula tomando como base enfoques curriculares no técnicos, que se pueden conciliar con algunos de los tres primeros trabajados en el presente documento. Es el caso de los aportes en materia de currículo de José Jimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, Clara Franco de Machado y el propio Stenhouse desde el enfoque de transición.

Sin embargo, en determinado punto la argumentación de Castillo-Lugo (1996) pareciera desviarse, o más bien, daría la impresión que opacando los enfoques que ha presentado hasta el momento, hace un salto hacia el enfoque técnico sin explicitarlo y lo

lleva a definir el currículo como “la concreción teórico-práctica (...) que se debe dar en una organización escolar a fin de cumplir con su misión institucional” (p. 11). A primera vista, esto parecería una contradicción argumentativa que desvirtuaría el constructo teórico que ha presentado el autor hasta el momento al presentar el currículo como lo que se *debe* hacer de forma vertical y autoritaria y no como lo que se *puede* construir de forma comunitaria. Sin embargo, puede significar más bien que Castillo-Lugo siendo consciente del estado actual de las cosas reconoció implícitamente en su definición que las prácticas del currículo y del PEI en Colombia actualmente son de tipo técnico y enfocadas a alimentar el sistema sin proveer de herramientas a los estudiantes para poder criticar sus circunstancias actuales en las que se ven alienados por la maquinaria del Estado y las lógicas económicas hegemónicas.

Se entiende también que pensar un currículo y un PEI fundamentado en lógicas netamente críticas y emancipatorias puede comportar dificultades casi insuperables de orden práctico, como, por ejemplo, la necesidad de establecimiento de puntos comunes para la construcción de una identidad nacional y no solo de la unión de diferencias territoriales que no dejan de ser un *fragmentarismo* que debe ser superado para poder construir un proyecto cultural como nación.

Ahora bien, una vez que se ha dado cuenta del estado actual de los conceptos, no es posible –justamente desde una perspectiva de la pedagogía como emancipación plantada en la utopía como motor de cambio–, contentarse con observar desde fuera el estado de las cosas, sino que se pueden dar nuevas definiciones como derroteros posibles a alcanzar<sup>31</sup>.

Por tanto, desde una concepción utópica, se podría entender el **PEI** como el documento en permanente construcción en el que se piensa la Escuela como deber ser educacional, el método para alcanzarlo, e incluye la construcción del **currículo específico** desde las necesidades de las comunidades locales. Comporta, a su vez, su puesta en práctica por parte de la comunidad alrededor de la Escuela. Dicha práctica, al ser reflexionada y

---

<sup>31</sup> Es de aclarar que al brindar una serie de definiciones desde el *ser* actual de los conceptos se reconoce la forma en la que son llevados a la práctica actualmente en el país a nivel de política pública y de acción de las IE, lo cual aplica, por tanto, para la presente investigación, puesto que se inscribe en la experiencia pedagógica de una IE de carácter formal que desarrolla su actividad dentro de la norma colombiana. No obstante, se da otro conjunto de definiciones desde el *deber ser* como ideal posible a alcanzar en la esfera educativa.

tomada como insumo para el enriquecimiento del PEI, se convierte en praxis pedagógica y, al ir subiendo de niveles, respetando la autonomía y el pluralismo de cada región, llega al nivel nacional desde donde se dicta el **currículo general**, bajo el carácter de política pública, como representación de la identidad nacional existente y, con base en ello, puede dar indicaciones a futuro de orden general sobre lo que desea alcanzar el país en materia cultural, desde el ejercicio de la Escuela como institución al servicio de la formación de los seres humanos.

Es verdad que las definiciones dadas desde el *deber ser* no difieren mucho de las que se encuentran en vigencia, la bisagra de quiebre con lo existente es el método de construcción. En vez de que los PEI se edifiquen con base en una política pública que no necesariamente representa la identidad nacional y la diversidad de las regiones, como se hace actualmente, se concibe la política pública –y con ello se hace referencia al currículo general– como fruto de la experiencia pedagógica y de los deseos surgidos desde el territorio, con lo que se puede adelantar un ejercicio verdadero de democracia participativa y de legitimación del poder del pueblo.

Ahora, para dar mayor profundidad al estado actual del concepto de PEI se direccionará su estudio hacia tres categorías emergentes.

### **2.1.2. Fundamentos filosóficos y pedagógicos.**

Como se ha venido enunciando, el PEI se concibe como un documento –y su consecuente puesta en práctica– en el que las IE plasman su ideal educacional, la manera en la que desean formar a los hombres, la forma en la que desean contribuir a la constitución de identidad nacional y el modo en el que desean responder a las necesidades de su entorno local.

Sin embargo, no se puede permanecer en generalidades a este respecto, sino que es necesario comprender, desde el punto de vista teórico, qué significa darle sustento a un PEI.

En términos generales, el surgimiento de una IE responde a la identificación de una necesidad educativa en un contexto social determinado por parte de un grupo representativo de la comunidad y al deseo de acudir a la solución de dicha necesidad por medio de la puesta en marcha de una institución de carácter formal. Ahora bien, dentro del marco legal

colombiano, está determinado que para que dicha IE cuente con el aval del Estado para entrar en funcionamiento y pueda, efectivamente, responder de forma pertinente a la necesidad educativa del contexto, debe elaborar un Proyecto Educativo Institucional (Ministerio de Educación Nacional, 1994) que posteriormente será estudiado y – eventualmente– aprobado por la secretaría de educación correspondiente.

Es en este documento en el que la nascente comunidad educativa propone en términos educativos el tipo de ser humano que desea ofrecer a la sociedad de acuerdo con las necesidades identificadas en el contexto. Esto quiere decir que desde un punto de vista antropológico se concibe un modelo de hombre que puede estar inspirado en doctrinas filosóficas de amplia tradición o que puede sugerirse en términos de innovación, o, simplemente, como una reelaboración y contextualización de ideales de ser humano. Y en este punto es necesario retomar las teorías curriculares expuestas con anterioridad pues en ellas se presupone una forma de concebir al hombre y se indica, bien sea de forma tácita o explícita, hacia qué modelo de desarrollo se lo quiere orientar.

En la siguiente tabla es posible dar cuenta de los presupuestos antropológicos de cada uno de los cuatro enfoques del currículo y sus correspondientes perspectivas formativas.

	<b>Enfoque técnico</b> (Bobbit, 1918)	<b>Enfoque práctico</b> (Schwab, 2008)	<b>Enfoque de transición</b> (Stenhouse, 2007)	<b>Enfoque crítico</b> (Carr & Kemmis, 2004) y (Freire, 1974)
<b>Presupuestos antropológicos</b>	<p>Se concibe al profesor como aquel que ejecuta el currículo y pone en práctica los contenidos. Está dotado de autoridad en el aula y ejerce su papel en términos de verticalidad.</p> <p>El estudiante, por su parte, es entendido como un receptor de contenidos que deben ser asimilados con el fin de alcanzar los desempeños esperados en las pruebas internas y externas.</p> <p>Los roles de los actores en la Escuela son pasivos y dependen en gran medida de la legislación vigente que es la que determina lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender.</p> <p>El ser humano es visto como aquel que se ajusta a las necesidades del sistema y que</p>	<p>Los participantes del proceso educativo actúan desde roles activos y son considerados como sujetos, es decir, seres que reaccionan frente a las dinámicas alienantes y pueden, en la medida de lo posible, tomar una postura frente a su propia circunstancia.</p> <p>Desde esta perspectiva se presenta una actitud contestataria ante el aparato estatal que pretende implantar lógicas hegemónicas en la geografía nacional, desconociendo las necesidades y las propuestas que pueden y deben surgir desde los territorios, es decir, se</p>	<p>Los actores principales del acto educativo, desde sus respectivos roles, asumen posturas orientadas al ejercicio investigativo. Esto quiere decir que son concebidos como sujetos que partiendo de las capacidades de observación y curiosidad ejercidas sobre la realidad inmediata, identifican necesidades o problemas y buscan darles solución, vinculando teoría y práctica.</p> <p>Naturalmente, se piensa al profesor como el dinamizador del proceso, es decir, como el investigador por excelencia y es el</p>	<p>Se reconoce como presupuesto que existen dinámicas de tipo opresor, particularmente político-económicas, que alienan al ser humano y que lo mantienen sometido ante un sistema que pretende establecer discursos hegemónicos frente a una realidad que es diversa y cuya evidencia, por ejemplo, se encuentra en la pluralidad de territorios y culturas en una nación.</p> <p>Este hombre que reconoce su circunstancia a través de la reflexión con los otros, es decir, a través de la reflexión en la comunidad, es capaz de poner en cuestión el <i>statu quo</i> y promover el ejercicio de prácticas</p>

	<b>Enfoque técnico</b> (Bobbit, 1918)	<b>Enfoque práctico</b> (Schwab, 2008)	<b>Enfoque de transición</b> (Stenhouse, 2007)	<b>Enfoque crítico</b> (Carr & Kemmis, 2004) y (Freire, 1974)
	no se opone a las lógicas establecidas, dado que logra encontrar una zona de confort que lo mantiene aislado de la necesidad de cuestionar el estado de las cosas.	anulan las posibilidades de respuestas locales a los problemas contextuales.	estudiante quien en el ejercicio del aula aprende el método para la solución de las necesidades identificadas.	emancipatorias que lo lleven a dar respuesta a las necesidades de su contexto local.
<b>Perspectivas formativas</b>	Se pretende generar “capital humano” al servicio de las lógicas económicas que, aparentemente, tienen las riendas del poder estatal. Por tanto, se busca formar ciudadanos dóciles, eficientes y productivos que faciliten los desarrollos empresariales, sin importar las aspiraciones de realización personal y colectiva con miras al alcance de ideales de felicidad y justicia comunitaria, y mucho menos, las necesidades particulares de cada contexto territorial. Se forma en el ideario de las	Se pondera con mayor importancia el acto de aprender juntos en el aula, que los resultados en evaluaciones de tipo externo. Con ello no se quiere decir que se niegue la formación para la vida real, sino que el énfasis no recae en los resultados, sino en el proceso mismo. Con ello se busca que las comunidades respondan precisamente a sus necesidades educativas y, por ende,	El rol principal es el del profesor, si bien la razón de ser del acto educativo depende de la participación activa de los estudiantes. El profesor se concibe como profesional de la educación y por tanto como aquel sujeto calificado para ejercer procesos investigativos al interior del aula, tomando como principal insumo la práctica pedagógica, es decir, el desempeño de sus	Si bien existen roles dentro de la comunidad educativa <sup>32</sup> , no se considera que haya depositarios del saber. Por el contrario, se tiene el ideario que la comunidad se educa a sí misma en el ejercicio del diálogo y de la concientización mutua. El conocimiento se construye a partir de la crítica de la realidad establecida y de los nuevos idearios y representaciones que surgen al interior de la Escuela, en cuanto espacio

<sup>32</sup> En adelante CE.

<b>Enfoque técnico</b> (Bobbit, 1918)	<b>Enfoque práctico</b> (Schwab, 2008)	<b>Enfoque de transición</b> (Stenhouse, 2007)	<b>Enfoque crítico</b> (Carr & Kemmis, 2004) y (Freire, 1974)
<p>competencias como escenario de lucha en el que se desdibuja el papel central del ser humano y cobran valor preponderante sus ‘habilidades para...’ y ‘destrezas con relación a...’. Se entra por tanto en una cultura de lo descartable que genera brechas socioeconómicas como a las que asiste el mundo actualmente, en el que no cuesta trabajo encontrar contrastes escandalosos como el hecho que en los mismos Cerros Orientales de Bogotá compartan contexto geográfico los estratos altos de Chapinero y los sectores deprimidos de Ciudad Bolívar.</p>	<p>sociales, a través de la comprensión profunda de sus circunstancias y del modo en el que se puede intervenir la realidad para hallar soluciones pertinentes. Con ello no se sugiere que se desea formar obreros, por el contrario, se busca que la formación lleve a los hombres a cambiar su realidad desde la conciencia y no solo desde la obediencia y en ello reside el eje diferenciador.</p>	<p>estudiantes para contrastarlo con la teoría existente y la misma praxis educativa. Se pretende formar sujetos capaces de identificar el estado de sus circunstancias actuales, que puedan problematizarlas y, en consecuencia, ofrecer alternativas de solución viables y que respondan a lo que la sociedad demanda de la Escuela como institución forjadora de cultura.</p>	<p>de encuentro de saberes de la CE.</p>

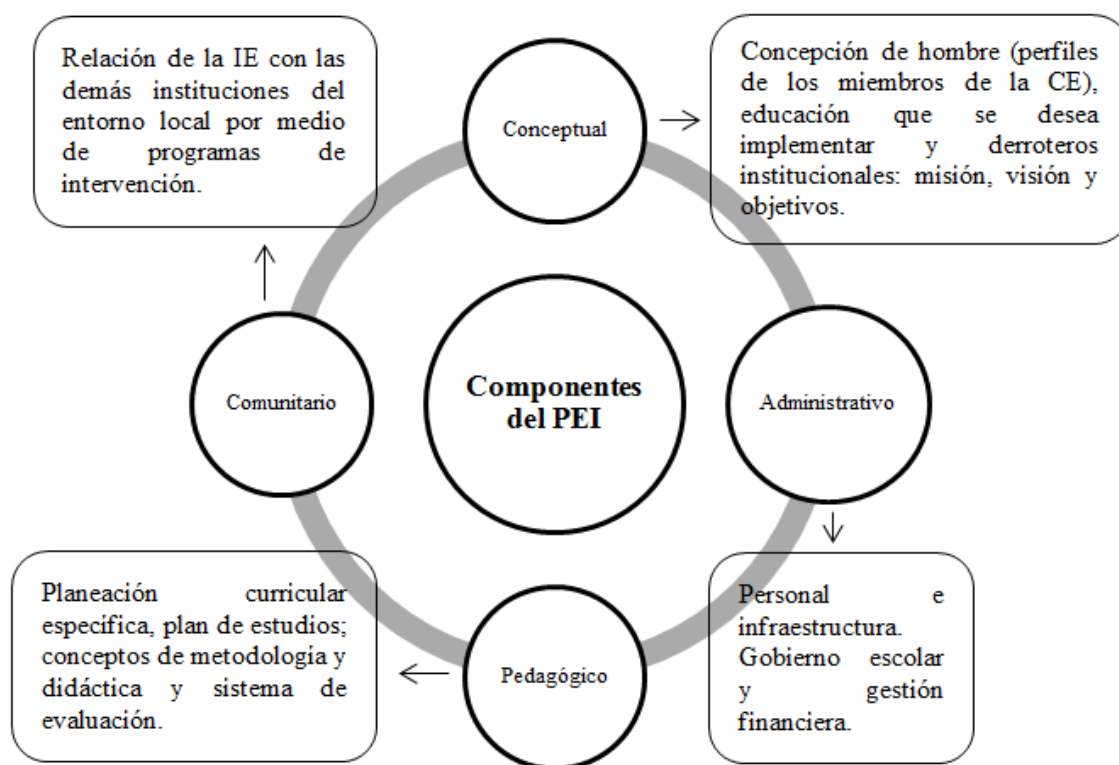
**Tabla 2.** Matriz comparativa. Presupuestos antropológicos y perspectivas formativas de los enfoques curriculares.

Fuente: Elaboración propia

Es de este tipo de concepciones –naturalmente existen muchas más en el ámbito del currículo– que le es posible a quienes entran en la empresa de construir o resignificar un PEI, determinar cuál es el tipo de ser humano que desean ofrecer a la sociedad y de qué modo piensan educarlo, aplicando, naturalmente, las variaciones que demande el propio contexto educacional.

Desde los presupuestos antropológicos, que comportan la puesta en práctica del ejercicio filosófico, se piensa al ser humano como un ser capaz de formarse a través del autoconocimiento en la comunidad y el desarrollo de las propias habilidades. Desde este vértice se busca responder al por qué y al para qué educar. Ello, naturalmente, comporta un método para alcanzar el objetivo propuesto. En este caso, dicho método se identifica con las perspectivas formativas o fundamentos pedagógicos que subyacen al ejercicio formativo, se responde, por tanto, al qué, cómo y cuándo educar al ser humano.

En consecuencia, el MEN, a través de la plataforma educativa Colombia Aprende (2007), propone una forma de darle estructura al PEI a través de cuatro componentes desde los que es posible abordar los presupuestos de orden filosófico y pedagógico, a saber:



**Figura 1.** Diagrama conceptual. Componentes del PEI según MEN.

Fuente: Elaboración propia

### **2.1.3. Objetivos del PEI.**

En consecuencia con lo anterior, dentro del Componente Conceptual se ubican los objetivos del PEI, que pueden ser considerados como el corazón de esta investigación desde el punto de vista del aspecto que se desea evaluar.

De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio (2010), en términos generales, los objetivos "tienen la finalidad de señalar a lo que se aspira (...) y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio" (p. 47). Además, indican que los objetivos "deben ser susceptibles de alcanzarse" (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 47). Asimismo, existen aportes de otros autores sobre lo que debe entenderse por objetivos, así, para Abello-Llanos (2009) corresponden a "metas y resultados concretos a los que se pretende llegar" (p. 217); de acuerdo con Létourneau (2009) son la "carta de navegación" (p. 187) de un proyecto; y para Marín-Gallego (2012) son "guías que señalan el norte durante todo el proceso y el desarrollo [de un proyecto]" (p. 178).

Se pueden concebir distintas formas de clasificar los objetivos de un proyecto. Para efectos de esta investigación se tomarán los aportes de cuatro teóricos al respecto, tal y como se muestra en la Tabla 3.

<b>Objetivos exploratorios</b> (Eisenhardt, 1988, pp. 492–494)	<b>Objetivos confirmatorios</b> (Briones, 1996, pp. 23–24)	<b>Objetivos de proyectos sociales</b> (Cohen & Franco, 1992, pp. 88–90)
<p>Los que persiguen la <b>descripción</b> de un fenómeno.</p>	<p><b>Descriptivos.</b> Buscan dar cuenta de las características de un fenómeno o problema.</p>	<p><b>De resultado y de sistema.</b> Los primeros pretenden generar una modificación en la realidad a través de la ejecución del proyecto. Los segundos dan cuenta de los intereses de la institución que formula y pone en práctica el proyecto.</p>
<p>Los que buscan <b>comprobar</b> teorías existentes.</p>	<p><b>Clasificatorios.</b> Permiten agrupar distintos objetos de estudio, o características de un fenómeno.</p>	<p><b>Originales y derivados.</b> Los originales dan cuenta del propósito original del proyecto y los derivados se desprenden de los originales desde una lógica de adaptaciones.</p>
<p>Los que posibilitan la <b>generación</b> de nuevas teorías y/o prácticas en un ámbito de estudio.</p>	<p><b>Comparativos.</b> Posibilitan el contraste entre distintas características de un fenómeno de estudio, o entre distintos objetos.</p>	<p><b>Únicos y múltiples.</b> Los proyectos con un objetivo único suelen ser de muy corto alcance, por ello, para una intervención mayor se formulan objetivos múltiples que presentan distintos grados de complementariedad entre sí para alcanzar las metas finales.</p>
	<p><b>Relacionales.</b> Dan lugar a la generación de diálogo entre dos o más características de un mismo objeto de estudio, o entre dos o más fenómenos.</p>	<p><b>Complementarios, competitivos e indiferentes.</b> Los complementarios presuponen que el alcance de uno comporta el alcance de los demás, o, por lo menos, posibilita que los otros alcancen su finalidad. Por el contrario, frente a los competitivos, el alcance de uno, dificulta o hasta imposibilita el alcance de otros. Cuando el alcance de un objetivo no afecta el alcance de otros se conoce como indiferente.</p>
	<p><b>Explicativos.</b> Abren posibilidades para dar razones acerca de la forma en la que se presenta un fenómeno de estudio en un contexto específico.</p>	<p><b>Inmediatos y mediatos.</b> Se refieren al tiempo en el que pretenden ser alcanzados, pueden ser a muy corto, corto, mediano y largo plazo.</p>

**Tabla 3.** Tipos de objetivos según su clasificación.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, frecuentemente los objetivos de los PEI suelen presentarse a partir de uno general en el que se indica el derrotero amplio y final del proyecto, pero que “suele ser vago y, por ello, de difícil ejecución y evaluación” (Cohen & Franco, 1992, p. 84) y que, a su vez, se desagrega en una serie de objetivos específicos (Marín-Gallego, 2012, p. 180). Éstos “pueden operacionalizarse con menos dificultad[,] (...) son también más fácilmente evaluables” (Cohen & Franco, 1992, p. 84)) y permiten dar cuenta de las pequeñas metas que se establecen para alcanzar el objetivo general. Esta parcelación del objetivo general en pequeños componentes en ningún momento debe desbordar su núcleo de procedencia, es decir, las pequeñas metas, no pueden superar los límites establecidos por el objetivo general.

En ese orden de ideas, pensados desde el PEI, los objetivos se establecen como el imaginario final de formación educativa que pretende alcanzar la IE con su acción pedagógica en el seno de la comunidad a la cual sirve. Su importancia radica en que, desde el punto de vista teórico, dan cuenta del *qué* que persigue la CE a corto, mediano y largo plazo en términos educativos con su PEI. A su vez, permiten determinar, desde el punto de vista práctico, el *para qué* del PEI y posibilitan, en consecuencia, delinear la ruta por la cual se conciben los aspectos pedagógicos y metodológicos de la Escuela, es decir, el *cómo* del Proyecto Educativo Institucional.

#### **2.1.4. Comunidad educativa.**

Tal y como se ha hecho mención con anterioridad, el PEI de la IE es fruto de la reflexión que se gesta al interior de las comunidades educativas organizadas en sus territorios que son capaces de identificar sus necesidades de tipo social y cultural y que generan alternativas de solución en términos educativos.

Desde fines de la década de los 70 del siglo pasado, la UNESCO por medio de una serie de encuentros internacionales que involucraba la participación de expertos y de profesionales interesados en el argumento educativo, propuso que en miras del mejoramiento de la calidad educativa lo más conveniente era “promover la creación de medios o estructuras que permitan la plena participación de las poblaciones interesadas mediante su intervención en la identificación de sus necesidades y expectativas así como las respuestas a ellas” (Le Boterf, 1980, p. 3). Con ello se daba a entender que ya no se

concebía la labor educativa como una responsabilidad exclusiva del Estado en la figura de las IE, sino que se proponía la construcción de la educación desde lo local, empoderando a las comunidades de sus propias necesidades y otorgando los medios para que pudiesen elaborar propuestas tendientes a resolver dichas necesidades.

En términos generales, por tanto, la CE puede ser entendida como el “conjunto de personas que intervienen y son responsables de la educación de quienes están en edad de escolarización obligatoria” (Martínez-Salanova Sánchez, 2009, párr. 17). Es decir, que el servicio educativo prestado por las IE no es de su exclusiva responsabilidad, sino que convoca la participación de su CE en todo lo que corresponde al ejercicio formativo dependiendo los roles que se hayan determinado desde la misma formulación del PEI. Se entiende también, que es la misma CE, representada de modo particular en los estudiantes, quien asume el compromiso de la solución de sus necesidades educativas por medio de la participación que permite ejercer el plantel al involucrar a todos los miembros en función de un mismo ideal educativo.

Particularmente para el caso colombiano, de acuerdo con la Ley General de Educación

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 6°)

Esta concepción entra en consonancia con lo expuesto anteriormente respecto al rol de las CE en la labor formativa de las IE. De este modo el Estado colombiano permite la descentralización del ejercicio educativo y da vía libre a una construcción que vaya del territorio a la política pública, aun cuando luego entre en contradicción al emitir documentos normativos que limiten, casi hasta el extremo, el ejercicio autónomo de las CE frente a sus necesidades educativas. Más allá de eso, resulta de gran valor el hecho que con la formulación y puesta en marcha del PEI se debe conformar necesariamente una CE que alimenta a su vez al proyecto con los aportes que los distintos actores pueden brindar desde sus respectivos roles para que se puedan alcanzar los objetivos institucionales.

Por su parte, el Decreto 1860 sugiere que:

Todos los miembros de la comunidad educativa son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo harán por medio de sus representantes en los órganos del gobierno escolar, usando los medios y procedimientos establecidos en el presente Decreto. (Ministerio de Educación Nacional, 1994, Artículo 18)

Con ello se supera la concepción binaria de que los únicos partícipes del acto educativo son el educando y el educador y vienen en evidencia otros actores que, desde sus propios roles, enriquecen la praxis educativa, puesto que cada uno –ya sean padres de familia, acudientes, administrativos o egresados–, aporta sus concepciones teóricas y sus acciones para poner en marcha los componentes del Proyecto Educativo Institucional.

La comunidad educativa es, por tanto, una fuerza con carácter innovador dentro del ejercicio educativo puesto que le permite a la IE echar raíces en la cultura de un territorio y educar contextualmente de forma pertinente. Con el riesgo de reiterar excesivamente o de caer en explicaciones cíclicas, al ser la CE la que planifica y pone en marcha el PEI, se revoluciona la forma de concebir y de ejercer la educación porque al contar con un mayor número de roles participantes se diversifican los puntos de vista y desde ellos, justamente, se puede ejercer control y seguimiento a los aspectos conceptual, administrativo, pedagógico y comunitario del PEI.

Se entiende, por tanto, que al ser la CE la que formula y pone en acción el PEI, es ella misma en primer lugar quien está llamada, desde sus distintos componentes, a evaluar de forma permanente los alcances del proyecto para determinar planes de acción orientados siempre a alcanzar el ideal educacional infundido, de forma general, en el componente conceptual y particularmente en los objetivos institucionales.

De este modo se dar por culminado el abordaje de la primera categoría de estudio de la presente investigación y se abre paso a las dos siguientes, que contribuyen a dar cuenta, del sustento teórico de la presente investigación.

## **2.2. Evaluación educativa**

En primer lugar es conveniente precisar que esta investigación está orientada a determinar criterios evaluativos para dar cuenta de la puesta en práctica de los objetivos del PEI de una IE. Se entiende, por tanto, que por lo menos en un primer momento, se debe abordar teóricamente cómo se evalúa un proyecto social en términos generales para, luego, aplicar dichas concepciones a un proyecto de naturaleza educativa.

La evaluación de un proyecto social comprende “la pretensión de comparar un patrón de deseabilidad (imagen-objetivo hacia la cual se orienta la acción) con la realidad (...) y, por otro lado, la preocupación por alcanzar eficazmente los objetivos planteados” (Cohen & Franco, 1992, p. 73). Ello significa que, en el contexto de los proyectos sociales, la evaluación implica el contraste entre la teoría y la práctica, al entenderse la primera como la etapa de planificación del proyecto, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos y metodológicos; y la segunda, con su puesta en marcha en una comunidad específica.

Resulta de trascendental importancia que se le dé un valor particular a los objetivos de un proyecto a la hora de evaluarlo, puesto que en ellos se imprime el deber ser del proyecto y se trazan líneas de acción para alcanzarlo. Lo ideal sería que al tratar de corroborar los resultados de la intervención, halla evidencia de que los objetivos se alcanzaron, si no totalmente, por lo menos en su mayoría. Partiendo de esos resultados es posible dar cuenta de la eficacia del proyecto y determinar nuevos pasos a seguir, en caso de que éste se haya pensado a largo alcance.

Ahora bien, el hecho de que se hable de resultados del proyecto, o de corroboración del alcance de sus objetivos, no significa que necesariamente éste haya culminado. La evaluación es un proceso permanente lo que da a entender que “no se trata de un hecho ajeno y separado del proyecto en cuestión, sino que es una dimensión del mismo” (Cohen & Franco, 1992, p. 77). Al ser contemplada de esta manera sirve al proyecto, no como una suerte de juicio en la que se califica o descalifica el alcance de la intervención, sino que le permite a las personas que tienen responsabilidades directas con su puesta en marcha, identificar fortalezas y debilidades –ya sea en términos generales o de forma sectorizada (Ver Tabla 4) – para potencializar los posibles alcances.

Por otra parte, desde esta investigación ejercicio educativo se concibe como una praxis que surge en un contexto determinado y que tiene fines eminentemente sociales como el aporte a la construcción de cultura e identidad territorial, la formación de ciudadanos para el ejercicio de la convivencia, la problematización de la realidad para abrir las puertas a posibles y múltiples comprensiones, entre otros. Se parte, entonces, del supuesto que el PEI es un proyecto de naturaleza social que contribuye a la consolidación de un Estado a través de la formación de sus habitantes.

En este contexto de los proyectos educativos, la evaluación se comprende “como un proceso y a la vez como un producto, cuya aplicación permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para el que fue creado” (Valenzuela-González, 2006, p. 16). Es decir, que además de la posibilidad de identificar fortalezas y debilidades en diferentes componentes del proyecto en un momento determinado, tal como se mencionaba anteriormente, es posible también, ejecutar de forma permanente una suerte de ‘veeduría’ u observación de la forma en la que se desarrolla el proyecto como un todo, o de algunos aspectos, tendiente siempre, como ya se ha hecho énfasis, a determinar formas para ejecutar mejor la intervención.

Otra de las particularidades al pretender evaluar un PEI y que no es de importancia secundaria por el simple hecho de presentarse en este momento del discurso, es el hecho de que así como en el resto de los proyectos sociales, el centro de la intervención siempre es una comunidad de seres humanos y ello comporta que existan variables que no se pueden determinar, ni controlar desde la planificación y la ejecución del proyecto. En ello, precisamente, reside la riqueza de este tipo de proyectos, es decir, en que al trabajar con y para personas reales, con necesidades específicas y formas de actuar propias de su cultura, el proyecto no se desarrolla exactamente como se ha pensado en el papel, sino que en su ejecución se incorporan las comprensiones y los modos de actuar de las personas, que –se podría decir– suelen ser poco previsibles. Este componente otorga novedad y participación directa de los involucrados en el proyecto y dota de una diversidad llamativa el acto educativo, pues ya no se trata de una labor solo de directivos y profesores, sino que se incorporan verdaderamente las visiones y acciones de los demás actores de la comunidad educativa.

Al concebir el PEI de esta manera, se debe ser conscientes, entonces, que no se puede concebir la evaluación como un proceso rígido y ceñido exclusivamente a lo que se planificó antes de iniciar la ejecución, sino que es necesario tener en cuenta la intervención de factores que no se pueden –ni se deberían– controlar, para hacer de la educación un verdadero proceso *emancipatorio*. En esa línea de ideas, la evaluación educativa se convierte en un factor determinante para el mejoramiento permanente de los procesos educativos al interior de una IE.

A continuación se presentan algunos tipos de evaluación educativa que pueden servir como insumo para la presente investigación:

### Tipos de evaluación educativa

(Cohen & Franco, 1992, pp. 109–112; Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2003, pp. 24–31; Valenzuela-González, 2006, pp. 16–19)

Según el objeto de evaluación	Según su aplicación en el tiempo	Según los criterios para emitir juicios de valor	Según su orientación o propósito	Según su extensión
<p><b>Evaluación del aprendizaje.</b> Está enfocada en el proceso formativo del estudiante con relación al plan de estudios y la concepción de currículo que maneje la IE. Se adelanta haciendo uso de múltiples instrumentos como exámenes, observación de conducta, entre otros.</p>	<p><b>Evaluación diagnóstica.</b> Permite dar cuenta del momento inicial en el que se halla un proceso educativo antes de ser evaluado. Por lo general, posibilita a identificación de debilidades, necesidades, fortalezas y oportunidades del ejercicio educativo en general, o de alguno de sus aspectos particulares.</p>	<p><b>Evaluación con base en un criterio de referencia.</b> Se parte de un criterio claro, preciso y observable para, posteriormente, dar cuenta del valor de un proceso educativo.</p>	<p><b>Evaluación orientada a la toma de decisiones.</b> Está íntimamente relacionada con el futuro del proyecto o del proceso educativo, puesto que, dependiendo de los resultados de la evaluación, se realizarán ajustes orientados al perfeccionamiento del proceso y, en consecuencia, al alcance del ideal educativo.</p>	<p><b>Evaluación global.</b> Manifiesta pretensiones de abarcar todos los aspectos del universo educativo hacia el cual se dirige. Presupone que cualquier cambio, por mínimo que resulte, en la estructura del sistema educativo, tendrá efectos directos o indirectos en todo el proyecto, ya sea a nivel teórico o práctico. Por tanto, es un tipo de evaluación ambicioso y exhaustivo que busca</p>
<p><b>Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.</b> Se orienta a dar cuenta de cómo es percibido el trabajo del educador con relación al objetivo de que los</p>	<p><b>Evaluación formativa.</b> Genera las condiciones</p>	<p><b>Evaluación con base en una norma de referencia.</b> En vez de partir de un criterio propio al interior del proceso educativo o del</p>	<p><b>Evaluación orientada a la investigación.</b> Permite la</p>	

### Tipos de evaluación educativa

(Cohen & Franco, 1992, pp. 109–112; Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2003, pp. 24–31; Valenzuela-González, 2006, pp. 16–19)

Según el objeto de evaluación	Según su aplicación en el tiempo	Según los criterios para emitir juicios de valor	Según su orientación o propósito	Según su extensión
<p>estudiantes aprendan de acuerdo con lo estipulado en los objetivos institucionales.</p> <p><b>Evaluación curricular.</b> Es un tipo de evaluación en el que se da cuenta del grado de cumplimiento que está alcanzando un programa de estudios.</p> <p><b>Evaluación de IE.</b> Busca dar cuenta de la eficacia y la eficiencia de un centro en cuanto prestador de servicio educativo a una comunidad.</p> <p><b>Metaevaluación.</b> Es una evaluación en la que se observan los alcances o</p>	<p>necesarias para ejercer supervisión sobre el desarrollo en curso de un proceso educativo para obtener información sobre los aspectos que marchan de acuerdo a lo esperado y sobre aquellos frente a los que se deben ejecutar ajustes para alcanzar los objetivos de acuerdo con lo planteado inicialmente.</p> <p><b>Evaluación sumaria.</b> Permite dar cuenta tanto de la eficacia como de la</p>	<p>proyecto, se compara el proceso con otros similares que sirven como marco referencial para la ejecución y posterior evaluación.</p>	<p>generación de nuevos saberes en el seno de una comunidad científica. Se comprende el contexto educativo, entonces, como el laboratorio en el que se ponen a prueba nuevas teorías y nuevas praxis pedagógicas que luego de ser operacionalizadas y analizadas se convertirán en teorías que pasarán a engrosar el acervo científico-cultural.</p> <p><b>Evaluación orientada al valor.</b> Permite dar cuenta de los efectos que está</p>	<p>mantener un proceso de retroalimentación permanente para alcanzar los objetivos propuestos.</p> <p><b>Evaluación parcial.</b> Busca, por su parte, estudiar tan solo una parcela del universo educativo en cuestión, dependiendo el nivel de aplicación que se determine previamente. Si bien no puede dar cuenta del estado actual de la totalidad del proyecto, permite</p>

---

**Tipos de evaluación educativa**

(Cohen & Franco, 1992, pp. 109–112; Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2003, pp. 24–31; Valenzuela-González, 2006, pp. 16–19)

---

<b>Según el objeto de evaluación</b>	<b>Según su aplicación en el tiempo</b>	<b>Según los criterios para emitir juicios de valor</b>	<b>Según su orientación o propósito</b>	<b>Según su extensión</b>
logros de los sistemas evaluativos. Se entiende, en términos generales, como una evaluación de la evaluación.	eficiencia de un proceso educativo en su fase final y da la posibilidad de tomar decisiones para darle continuidad o considerar que se debe cerrar o transformar dicho ciclo formativo.		alcanzando la iniciativa educativa y contrastarlos con los que se plantearon originalmente para dar cuenta de los méritos del proceso educativo en cuestión.	ejercer análisis sobre algún micro-proceso que, seguramente, contribuirá a la comprensión del estado de toda la iniciativa.

---

**Tabla 4.** Matriz descriptiva. Tipos de evaluación educativa.

Fuente: Elaboración propia

Estos tipos de evaluación –cuya presentación no excluye que existan otras posibilidades de categorización– permiten dar cuenta de la diversidad de posibilidades con las que se cuenta para abordar el desarrollo de un proyecto educativo.

Ahora, es necesario dar paso a un elemento que se considera esencial para poder adelantar una evaluación de calidad: los criterios evaluativos.

### **2.2.1. Criterios evaluativos.**

Por último, dentro de la categoría de evaluación educativa, emergen los criterios evaluativos como el eje central que persigue el desarrollo de esta investigación.

Si bien existen distintas propuestas sobre los criterios que se pueden utilizar en la evaluación educativa (Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2003, pp. 35–45) o en la evaluación de proyectos educativos (Rubio-Gaviria, 2010, pp. 91–94) o de naturaleza social (Chateau, 1981; Cohen & Franco, 1992, pp. 92–107), en la bibliografía disponible en español es la UNESCO la que, desde su Centro de Investigaciones *Innocenti*<sup>33</sup> orientado a cuestiones sobre derechos de la infancia, ha definido explícitamente qué es un criterio evaluativo y cómo debe ser abordado desde la perspectiva de la evaluación, mientras que los otros autores se han limitado a indicar cuáles pueden ser dichos criterios y la forma en la que sirven a la evaluación, pero sin dar razón de qué entienden por ese concepto.

Es así que de acuerdo con Davidson (2014) investigador de *Innocenti*, los criterios evaluativos se entienden como “valores –principios, atributos o cualidades considerados intrínsecamente buenos, deseables, importantes y de valor general– que se utilizarán en una evaluación para juzgar el mérito de una intervención” (p. 18). En este sentido, la intervención se entiende como la ejecución de un proyecto planificado con anterioridad que comporta la definición previa de unos objetivos que se entienden como las metas deseadas por la puesta en marcha de la intervención propiamente dicha.

De acuerdo con la definición dada, es necesario diferenciar los criterios evaluativos de los objetivos del proyecto, puesto que si bien ambos se presentan como aspectos esperados a futuro, los objetivos se refieren a procesos más o menos amplios y complejos que demandan la entrada en acción de múltiples actores en el desarrollo del proyecto; mientras que los criterios evaluativos permitirán dar cuenta de la calidad de la intervención, en la medida en que su puesta en práctica se asemeje a lo que se ha determinado como bueno y deseable.

---

<sup>33</sup> Se aclara que no todos los documentos de la serie *Impact Evaluation* están disponibles en idioma español; por ello, algunos archivos han debido ser consultados en lengua inglesa.

Ahora bien, desde el punto de vista metodológico, estos criterios de evaluación en su calidad de conceptos resultan bastante generales para dar cuenta de forma efectiva del desarrollo y los alcances de un proyecto, por lo que, de acuerdo con Peersman (2014), se hace necesario determinar criterios más específicos como normas de referencia o estándares (p. 4) que permitan dar cuenta de forma mucho más específica del estado de la intervención del proyecto que se pretende evaluar.

A continuación se presentan las definiciones de los elementos que, de acuerdo con UNESCO, especifican y complementan la elaboración de criterios evaluativos:

<b>Componentes de los criterios evaluativos según <i>Innocenti</i>-UNESCO</b>			
(White & Sabarwal, 2014, pp. 1–2)			
<b>Medida</b>	<b>Indicador</b>	<b>Norma de referencia o índice</b>	<b>Estándar</b>
Es un dato sobre la planificación y la implementación de un proyecto o programa. Puede ser de naturaleza cuantitativa o cualitativa.	Es un tipo de medida verificable seleccionada por quienes participan de la evaluación con el fin de tomar decisiones respecto de la intervención.	Es un conjunto de indicadores interrelacionados que facilitan comparaciones significativas y rigurosas sobre el desarrollo de una intervención.	Es un conjunto de normas de referencia claramente definidas –por ejemplo, excelente, bueno, regular o malo y sus respectivos significados para la evaluación del proyecto– que brindan información desde el punto de vista del desempeño de la intervención.

**Tabla 5.** Matriz descriptiva. Componentes de los criterios evaluativos

Fuente: Elaboración propia

Como es posible evidenciar, la lectura que se ofrece en la tabla N° 5 es de carácter incluyente y abarcadora puesto que a medida que se avanza en los conceptos hacia la derecha, el nuevo componente incluye el anterior. En otros términos se podría afirmar que los criterios evaluativos en su calidad de valores deseables sobre lo que se espera de la intervención o puesta en marcha de un proyecto, incluyen en su naturaleza estándares, índices, indicadores y medidas puestos en relación para poder dar cuenta del estado del desarrollo de un proyecto.

De todos modos, para efectos de una mejor precisión respecto a estos términos y a la forma en la que se relacionan y se ponen en funcionamiento en una evaluación, se podrá dar cuenta al respecto en el capítulo de resultados de la presente investigación. Baste por ahora con definir los conceptos, ya que su puesta en marcha en el contexto desborda los alcances del presente Marco.

### **2.3. PEI de la Escuela Sol Naciente de Tocancipá**

Como última categorías del presente Marco emerge el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Sol Naciente.

La institución fue fundada en el año 1998 por la Asociación Jardín Feliz perteneciente al Movimiento de los Focolares y que hace presencia en varias ciudades del país. El deseo por establecer una institución de educación formal surgió de la necesidad de varias familias de barrios marginales del municipio que, por lo general, estaban conformadas por madres cabeza de familia y sus hijos quienes pasaban mucho tiempo solos debido a que sus madres trabajaban en las industrias bajo la metodología de turnos rotativos<sup>34</sup>.

En el Centro Mariápolis “Alegría”, sede del Movimiento en Tocancipá, se optó por ofrecer un espacio de recreación para los niños durante algunas horas a la semana y en las que, además de compartir una merienda, se les ofrecía formación en valores tomando como eje transversal la fraternidad y el amor como método de acción. De todos modos, en ese momento, apenas era una experiencia informal que hacía las veces de una guardería, dado que no existía una institución educativa como tal.

---

<sup>34</sup> Como metodología de análisis inicial del PEI se hizo uso de la revisión documental y de algunos testimonios de miembros de la CE que han participado de la fundación de la IE, de modo especial tres profesoras, dos egresados y dos padres de familia.

Fue cuando las madres empezaron a notar cambios positivos en el comportamiento de sus hijos, – agradecían antes y después de comer, se disculpaban cuando cometían un error, le recomendaban a sus hermanitos que no se debía pelear y otras tantas actitudes que no eran típicas en los niños– que organizadas en un pequeño grupo solicitaron a las personas que estaban a cargo del Centro Mariápolis en aquel entonces, que promovieran la fundación de un jardín infantil para continuar con la formación que se les estaba impartiendo a sus hijos ya que se notaba una diferencia en los modos de hacer.

Es así que se dio inicio a esta experiencia educativa que rápidamente fue cobrando fuerza en el municipio por su enfoque formativo integral en el que los valores (Escuela Sol Naciente, 2013, p. 24) no se conciben como un agregado del ser humano sino como consustanciales a su naturaleza y que deben ser formados para alcanzar su pleno desarrollo a lo largo de la vida.

Los primeros años se trabajaron en instalaciones facilitadas por los responsables del Centro Mariápolis, quienes a su vez brindaban el apoyo en el servicio de alimentación, puesto que los niños comían juntos la misma merienda con el fin de generar una cultura de la reciprocidad y la igualdad alrededor de la mesa. Esta es una actividad medular de la institución que se mantiene en la actualidad puesto que, además de brindar una alimentación balanceada a los estudiantes, permite generar espacios fraternos en los cuales las diferencias económicas no se hacen sentir y en los que se pone en juego la verdadera personalidad de los estudiantes para establecer relaciones entre ellos.

Para 2004 ya existía la necesidad de contar con instalaciones propias y amplias para desarrollar las labores educativas con mayor pertinencia, solo que, dado que la asociación se constituyó como una organización sin ánimo de lucro, puesto que el deseo siempre ha sido el de educar por encima que el de obtener dividendos, el dinero era una gran limitante. El hecho de adquirir un terreno y, posteriormente, iniciar con una construcción era una obra no estaba al alcance del poco presupuesto que manejaba la institución. Sin embargo, la espiritualidad de la vida del Evangelio que es la que anima al Movimiento de los Focolares y de la cual se alimenta la Escuela, impulsaba a creer en la providencia como manifestación del Amor de Dios por sus hijos, inspirados siempre en el pasaje de Mateo de los lirios del campo<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> "Por eso os digo: No andéis preocupados por vuestra vida, qué comeréis, ni por vuestro cuerpo, con qué os vestiréis. ¿No vale más la vida que el alimento, y el cuerpo más que el vestido? Mirad las aves del cielo: no

En medio de este ejercicio, el de buscar el reino de Dios y su justicia por medio del trabajo honesto y enfocado en la formación integral de los estudiantes y confiando en que lo demás sería dado por añadidura, y gracias a diversas gestiones para adquirir donaciones que se adelantaron en el orden nacional e internacional, luego de mucho trabajo de la comunidad educativa y de los directivos, se lograron recolectar los fondos suficientes para hacerse a un terreno e iniciar con una modesta construcción que permitiera dar un nuevo aire a la creciente institución.

Para 2005 se culminó la primera etapa de la construcción y se iniciaron allí las labores de aquel pequeño jardín infantil que ya impartía clases para todo el nivel de básica primaria.

En el aspecto administrativo de gestión se había iniciado con la construcción de los documentos institucionales necesarios para la aprobación de la institución por parte de la Secretaría de Educación del departamento que, llegado el momento, otorgó licencia de funcionamiento para los niveles de pre escolar, básica primaria y básica secundaria.

De todos modos, de acuerdo con los testimonios de quienes han participado de la fundación de la Escuela, el PEI, por ejemplo, no fue un documento preconcebido y que dio inicio a la institución, sino que se fue consolidando de acuerdo con la misma experiencia educativa y que trataba de responder a las necesidades que iban emergiendo.

Fue para el 2013, fecha en la que egresaba la primera promoción de bachilleres de la Escuela, cuando se consolidó el PEI como documento y cuya construcción otorgó el aval pleno de funcionamiento a la IE.

El documento actual que data de esa fecha fue concebido como un proyecto en apertura permanente a las novedades que emergen en el contexto educativo que le compete a la Escuela. Se decidió denominarlo “Niños y jóvenes amados, generosos y competentes para un mundo unido y pluralista” que además de lema de identificación, se concibe como ideal educativo

---

siembran, ni cosechan, ni recogen en graneros; y vuestro Padre celestial las alimenta. ¿No valéis vosotros más que ellas? Por lo demás, ¿quién de vosotros puede, por más que se preocupe, añadir un solo codo a la medida de su vida? Y del vestido, ¿por qué preocuparos? Observad los lirios del campo, cómo crecen; no se fatigan, ni hilan. Pero yo os digo que ni Salomón, en toda su gloria, se vistió como uno de ellos." Mt, 6. 25-29

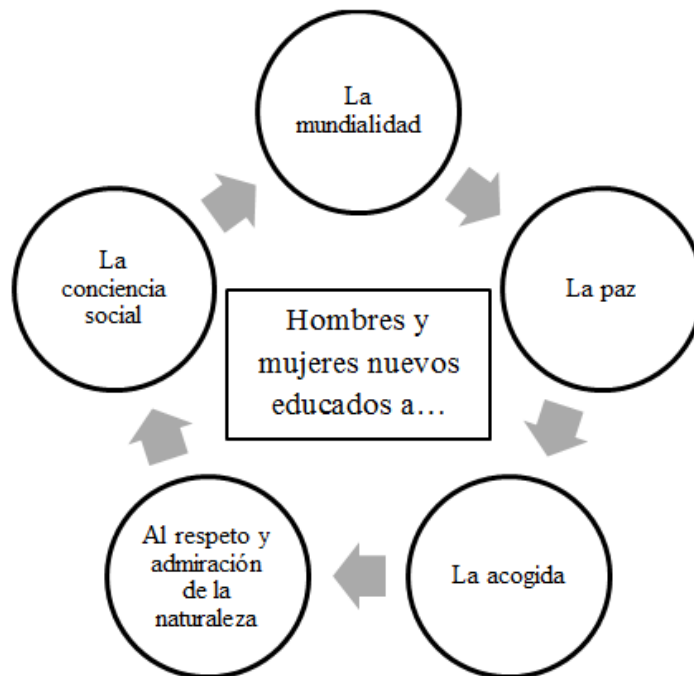
A continuación se procederá a enunciar sus componentes y los elementos más relevantes que contienen para dejar en claro la concepción que tiene la Escuela sobre sí misma, su PEI y sus nociones –explícitas o implícitas– de currículo.

### **2.3.1. Componente Conceptual.**

Después de los datos de identificación de la institución se procede a ubicarla en su contexto, primero nacional (p. 2) y luego el local (p. 3) en el que se presentan datos demográficos (p. 4), socioeconómicos (p. 5) y las principales problemáticas que afronta el municipio hasta el año en mención (pp. 5-6).

En el momento en el que la IE identifica su contexto inmediato va elaborando implícitamente un perfil de las familias hacia las cuales va dirigido su servicio educativo y el jardín infantil que nació para acoger las necesidades de las familias de bajos recursos económicos, se fue re elaborando hasta el punto de ser reconocida como una institución dirigida a familias de clase media y media alta tanto del municipio, como de sectores aledaños (Gachancipá, Suesca y Sopó). Estas familias suelen acudir a la institución por el reconocimiento que se le ha dado en el municipio por la formación integral que ofrece a sus estudiantes y en sus narrativas manifiestan el deseo de complementar la formación de sus hijos en un ambiente de valores reconocidos de forma generalizada, pero que, de acuerdo con ellos mismos, parecen estar mutando y amenazar los propios idearios de familia y de sociedad. De todos modos, lo que respecta específicamente a la población de la Escuela, incluyendo los perfiles de los miembros de la comunidad se ampliarán cuando se apliquen ciertos instrumentos que para dichos fines se generarán desde la investigación.

Después se presenta la justificación del PEI, que se desglosa en razones de pertinencia (p. 7); de objeto hacia el cual está dirigida la oferta educativa; de necesidades de las familias y de articulación con las políticas nacionales, departamentales y municipales de orden educativo (p. 8). En este aparte se presenta la concepción antropológica concebida por la ESN en el que se busca formar una persona integral con una proyección específica, de acuerdo con lo que se muestra en la Figura 2:



**Figura 2.** Concepción antropológica del PEI de la ESN.

Fuente: Elaboración propia

En seguida, la Escuela presenta los factores de índole familiar, social, económica, cultural y tecnológica que pueden afectar el desempeño del establecimiento educativo (pp. 10-12). Del mismo modo se indica la articulación con las políticas nacional, departamental y municipal en materia educativa (pp. 12-20) y que ubican a la IE dentro del marco legal colombiano en lo que respecta a educación. En este espacio se presentan los fines y objetivos de la educación de la IE para los niveles de pre escolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, en concordancia con los que se establecen en la Ley General de Educación de 1994.

Posteriormente emerge el Horizonte Institucional en el que se consagran la Misión y la Visión de la Escuela; las metas que se plantea como institución y las estrategias que le permitirán alcanzar los ideales propuestos y dedica un espacio particular al despliegue de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional.

Dichos objetivos se presentan en el Anexo XI del mismo modo en el que aparecen en el documento del PEI (pp. 22-23) y que serán analizados con posterioridad.

### **Componente administrativo y de gestión.**

En este componente se habla de los órganos del gobierno escolar y los procedimientos que se deben seguir para elegir a sus miembros. Del mismo modo se consagran los manuales de funciones de las personas que laboran dentro de la institución ya sea en el ámbito directivo, administrativo, pedagógico o de apoyo.

También se presenta brevemente la gestión financiera que luego da paso al Pacto de Convivencia que se establece como la carta de navegación que permite orientar el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa y dar luz sobre los procedimientos que se deben seguir cuando existan dificultades de índole convivencial.

#### **2.3.2. Componente pedagógico.**

*Fundamento pedagógico:* El concepto de educación que se plasma en el PEI de la ESN está inspirado en la espiritualidad del Movimiento de los Focolares fundado por la italiana Chiara Lubich y Pasquale Foresi, quien ha sido considerado co-fundador. Este último afirma que:

Normalmente, a una enseñanza de nociones se responde con un aprendizaje de nociones. De hecho, generalmente se va a la escuela para recibir “informaciones útiles”. Si por una parte la información sirve para abrir nuevos horizontes, no es todavía la verdadera escuela. La enseñanza, el estudio, la escuela, no puede consistir en formar solo la razón, sino que debe formar al hombre. (2001 citado por Escuela Sol Naciente, 2013, p. 90)

De esta afirmación –que hace las veces de faro que guía los procesos pedagógicos en la IE–, la comunidad educativa a quien le fue confiada la misión de la construcción del PEI comprendió que en el ejercicio educativo no bastaba simplemente con desarrollar procesos lineales de enseñanza-aprendizaje en los que priman los méritos académicos al modo de un ‘aprendizaje de nociones’; sino que educar consiste principalmente en un ejercicio formativo que involucra todas las dimensiones del ser humano, en el que lo cognitivo o intelectual es uno de los tantos componentes que conforman la concepción de persona.

El método que la Escuela se ha trazado para hacer educación es lo que se ha denominado “el ejercicio del diálogo” (Escuela Sol Naciente, 2013, p. 90) que busca permear todos los procesos escolares, iniciando por las relaciones entre los mismos miembros de la comunidad

educativa. Pero este diálogo lejos de resultar una serie de charlas aisladas y estériles, con el paso de los años se ha ido consolidando como *conditio sine qua non* cualquier actividad que se pretenda adelantar, ya sea la impartición de un tema en el aula o la gestión de un problema de convivencia, pueden convertirse en verdaderas armas antipedagógicas y elementos potenciales de negación de la democracia, puesto que cuando se desplaza el diálogo de la arena de las relaciones interpersonales, se da cabida casi que automática al absolutismo y el autoritarismo que, desafortunadamente, tiende siempre a alojarse en el ‘bando’ de los profesores.

Por el contrario, al incorporar el diálogo como método relacional, es probable que la gestión de los conflictos avance de forma aparentemente parsimoniosa y complicada, pero –y la experiencia da fe de ello– en la medida en la que los involucrados se ejercitan en esta dinámica, es posible encontrar soluciones más amigables de las que se hubiesen podido tomar de forma unilateral.

En relación con lo anterior, la Escuela busca tener siempre presente este principio: “el amor construye”. Haciendo referencia al amor no como una actitud meramente romántica, idílica y reductiva de la relación de pareja, sino que lo considera en un amplio espectro que permite, por ejemplo, encontrar amor en la exigencia, puesto que la formación integral, como es bien sabido, requiere de disciplina y esfuerzo.

En ese sentido, en el PEI se asegura que:

el reconocimiento, el buen trato, el cariño y la acogida, intervienen positivamente en el cultivo de la inteligencia; así mismo, la inteligencia facilita la interacción y favorece la adecuada intervención de la realidad, y la intervención adecuada de la realidad genera satisfacción, eleva la autoestima y mejora el desempeño. (Escuela Sol Naciente, 2013, p. 91)

Es decir, que –al contrario de lo que se podría pensar– una educación basada en el ejercicio del diálogo y que confía en que el amor construye, lejos de opacar el trabajo intelectual y académicamente exigente, lo promueve pero desde una perspectiva integradora en la que se busca que las dimensiones del ser humano entren en diálogo de tal manera que la inteligencia pueda servir tanto al beneficio personal, como al comunitario.

**Enfoque pedagógico:** Tomando como punto de partida el ejercicio del diálogo, la ESN está centrada en “construir protagonistas” (p. 93) con características de liderazgo como la

proactividad, el dominio del saber que le compete, el desempeño en el ‘trabajo’ con agrado, la innovación en la cotidianidad y la actuación movida por ideales de largo alcance (p. 93) que buscan que emerjan las mejores actitudes de los participantes en el proceso educativo.

En ese sentido se busca dejar de lado la figura del operario que actúa mecánicamente y que va a la Escuela por obligación, lo que degenera en poca creatividad y en limitaciones rutinarias que se limitan a seguir instrucciones sin incorporar, por ejemplo, el pensamiento crítico.

Para promover, entonces, la construcción de protagonistas en la Escuela es necesario que haya: una elección por parte del estudiante, es decir, que decida por voluntad propia hacer parte de la forma en la que se hace educación en la ESN; una labor pedagógica de equipo en la que los profesores no se limitan exclusivamente a responder por los contenidos y actividades propias de su asignatura, sino que se mantengan en permanente diálogo con sus colegas y con las directivas para que la opción que ha hecho el estudiante sea valorada y potenciada con el tiempo. Esto conlleva a que el estudiante sea percibido no como un recipiente de conocimiento, sino como un ser humano en pleno proceso formativo y que manifiesta otro tipo de necesidades más allá de las de índole académica y que, en términos generales, se resumen en una pregunta por el sentido profundo de la propia vida y de la existencia en general. Ello, naturalmente, demanda una labor interdisciplinaria en la que haya un diálogo profundo de saberes, no para entregarle la respuesta al estudiante en forma de libro o de clase –lo cual resulta afortunadamente imposible–, sino que dicho trabajo, le permite al estudiante contar con las herramientas necesarias para hacer frente a su circunstancia, de modo tal que se pueda comportar frente a sí mismo como un verdadero protagonista que decide asumir las riendas de la propia existencia, más no como un operario que se limita con ser espectador de la misma.

***Sistema de evaluación ‘Evaluación en proceso’:*** En plena concordancia con el Fundamento pedagógico, desde el que se concibe al ser humano compuesto por varias dimensiones, la evaluación en la Escuela Sol Naciente es comprendida como una posibilidad auténtica de crecimiento personal.

Se concibe, por tanto, al ser humano desde las dimensiones socio-afectiva, cognitiva y axiológica, que, de acuerdo con las convicciones que se estipulan en el PEI, son aspectos que pretenden abarcar, si no en su totalidad, una gran parte de lo que se puede entender como un

ser humano que se encuentra siempre en perfeccionamiento, en proceso de formación. Asimismo, se busca, de alguna manera, poner en un lenguaje escolarizado y en términos evaluativos lo que se entiende por cada una de estas tres dimensiones, a saber:

*Dimensión socio-afectiva:* Observa aspectos puntuales como la capacidad de comunicación, entendida como el respeto por la palabra y la escucha activa; el compromiso, tomado como el cumplimiento con los deberes académicos; y la autonomía, vista como la capacidad de dominio de sí mismo. La toma de apuntes, el trabajo individual y en grupo y la participación activa, crítica y reflexiva en el desarrollo de la asignatura (p. 113).

*Dimensión cognitiva:* Se ocupa de la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo. Evalúa aspectos como el saber, entendido como la participación en clase; las exposiciones, la capacidad de argumentación y la sustentación de trabajos; el saber hacer, entendido como la aplicación del conocimiento en el desarrollo de exámenes y cuestionarios, la proposición de juicios de valor; y por último el interés por el estudio, observado como la capacidad de solución de problemas y la competencia interpretativa (p. 114)

*Dimensión axiológica:* Fundamenta el criterio ético-moral y de relaciones en el ámbito escolar. Tiene en cuenta aspectos como la trascendencia, vista como la relación con lo sobrenatural, el medio ambiente y los semejantes; el deber ser, que se ocupa del comportamiento disciplinar, las relaciones intra e interpersonales y la puntualidad; y la estética, entendida como la presentación personal, de materiales trabajos y tareas, expresión oral y corporal (p. 114).

De este modo se pretende tener una visión holística de la formación integral a la cual se pretende llegar con la formación de la subjetividad de cada individuo.

Este proceso es permanente y transversal durante cada período académico y por tanto observa el proceso integral cuya concertación se lleva a cabo durante la última semana de cada trimestre, en la cual tiene espacio un diálogo personalizado entre profesor y estudiantes en relación con cada una de las dimensiones y de los aspectos desarrollados en el transcurso de los tres meses de actividad académica. Con estos diálogos se pretende que el estudiante sea quien evalúe su propio proceso formativo de una manera crítica y honesta reconociendo sus debilidades y fortalezas. Del mismo modo se lleva a cabo la coevaluación, desarrollada a lo

largo del trimestre, en la cual los pares de cada estudiante critican su proceso y dan su punto de vista de una manera respetuosa y constructiva. Por último el docente da a conocer su criterio respecto al proceso llevado por el estudiante y se conviene una apreciación tanto cuantitativa como cualitativa con la cual el estudiante sea consciente de los aspectos en los cuales debe mejorar y en los cuales debe potenciar sus habilidades.

### **2.3.3. Consideraciones preliminares frente al PEI de la Escuela Sol Naciente.**

Si bien aún no se han entrado a analizar los diversos componentes de este documento, sino que apenas se ha tratado de dar cuenta de su contenido en términos generales, es posible indicar también, que desde el punto de vista legal, el PEI se ajusta a la reglamentación de orden nacional, aunque no completamente, dado que no se hace mención al componente comunitario. Ello no quiere decir que no se indique en los otros componentes lo que se entiende por comunidad educativa, ni que se definan los diferentes roles y perfiles; solo que, al parecer, falta aún por definir la forma en la que esta comunidad educativa puede entrar en relación con las demás instituciones<sup>36</sup> y, tal vez, la forma en la que se debe seguir actuando para mantener actualizado el proyecto.

Ahora bien, más allá de ello es posible identificar que en los tres componentes que están establecidos en el documento, existe una relación directa entre los acontecimientos que provocan la fundación de la IE, incluyendo la espiritualidad que ha animado el proyecto desde el inicio, la fundamentación pedagógica que se genera en la medida en la que la experiencia va creciendo, y el ideal antropológico que se persigue con el ejercicio educativo ofrecido por la Institución.

Desde el punto de vista, tanto del componente conceptual como del pedagógico, es posible dar cuenta de una noción de currículo que busca ser contestataria delante de unas lógicas económicas que buscan la formación de operarios que no cuestionen el *statu quo*, sino que se

---

<sup>36</sup> Tal vez resulte útil aclarar que existen convenios con otras instituciones (colegios, juntas de acción comunal, dependencias de la alcaldía, algunas organizaciones de la sociedad civil, esto en el orden municipal, y también se cuenta con lazos institucionales en el exterior), pero que no se han plasmado específicamente en los documentos pertenecientes explícitamente al PEI, sino que, dado que son intervenciones recientes, aún se están consolidando y se encuentran a la espera de ser considerados como insumo para construir el componente comunitario del documento.

limiten al seguimiento de instrucciones (de ordenes) para alimentar el sistema establecido. Por el contrario, el proyecto busca la promoción de ‘hombres y mujeres nuevos’ que se formen no solo intelectualmente, sino también desde lo socio afectivo y lo moral, para ofrecer distintas lecturas de la realidad y, en consecuencia, puedan promover cambios desde lo local.

En este sentido, se puede hablar de una concepción curricular afín con el enfoque práctico, desde la perspectiva de la relación existente entre teoría y práctica, puesto que, como se ha explicado con anterioridad, la educación que promueve la Escuela no se reduce a impartir conocimientos, sino que busca una formación integral que redunde en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes por medio de un mejor conocimiento de sí mismos y de la construcción de una proyección propia en la que cada uno pueda concebirse como protagonista de la propia existencia en relación con los demás. Pero también se puede hallar relación con el enfoque crítico social, puesto que el PEI desde su fundamento invita a la emancipación de las lógicas opresoras, pero no a través de la lucha revolucionaria, sino desde la formación en un ‘amor que construye’ a partir de la exigencia y de la formación pluridimensional del ser humano. De este modo, las personas pueden hacerse cargo de sus comunidades estableciendo relaciones mucho más eficientes con los organismos estatales con el fin de generar democracias más participativas y eficientes.

De estas nociones de currículo de las cuales participa la fundamentación de la Escuela es posible entender a la vez, que se entiende el PEI como el documento en el que la comunidad educativa ha plasmado un sueño educativo fruto de una experiencia comunitaria y no del deseo de unos empresarios. Ha sido un grupo de personas el que ha identificado una necesidad formativa inminente y que ha tratado de dar respuesta de la mejor manera, hasta el punto de fundar una IE de tipo formal que respondiese a dicha necesidad, pero que además aportara significativamente al mundo de la pedagogía.

Pero este documento no tendría razón de ser si no fuera por la *acción curricular* a la que impulsa a la comunidad educativa. Esta *acción* es la puesta en marcha de los presupuestos pedagógicos y filosóficos que se han plasmado en el documento y animan el quehacer cotidiano de la Escuela.

## Capítulo III

### 3. Marco Metodológico

Luego de haber presentado la fundamentación teórica que sirve de sustento a la presente investigación, se procede a la estructuración del sistema metodológico que tiene como fin complementar el abordaje del problema o fenómeno de investigación de forma rigurosa y sistemática de acuerdo con los planteamientos que para estos efectos se han determinado en las investigaciones en Ciencias Sociales, con el fin de relacionarlo directamente con los planteamientos expuestos en el Marco Teórico para, eventualmente, encontrar su solución y proceder con la divulgación de los resultados. En ese orden de ideas, a continuación se dará desarrollo a cada uno de los pasos que estructuran el marco metodológico de la investigación.

#### 3.1. Enfoque de investigación

Para efectos de esta investigación, teniendo en cuenta la naturaleza del problema y la experiencia del investigador –quien inicia su proceso en este ámbito–, resulta conveniente desarrollar una investigación de corte cualitativo que proporciona métodos específicos para el abordaje de los fenómenos de índole social, especialmente cuando han sido poco explorados, como es el caso de esta propuesta investigativa.

El **enfoque cualitativo** de investigación encuentra fuerza en los postulados de Max Weber quien sostenía que “además de la descripción y medición de las variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010, p. 4), haciendo con ello frente a los postulados positivistas de la investigación que abogaban exclusivamente por las explicaciones de naturaleza cuantitativa por considerar que todos los fenómenos eran, de alguna manera, medibles. Con ello no se sugiere que en Weber o en las interpretaciones que se hacen de su propuesta, no haya cabida a métodos estadísticos, sino que a la forma ‘clásica’ de hacer investigación se incorporan nuevas posibilidades que permiten diferenciar los enfoques. Dichos elementos involucran, entre otros, el componente natural (no controlado) en el que se desenvuelven los sujetos que participan del fenómeno de estudio (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 78); el investigador se concibe como el ‘instrumento clave’ en la recolección y análisis de los datos, puesto que diseña sus propios instrumentos y entra en relación directa con los participantes (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 78; Hernández-Sampieri et al., 2010, p.

4) a través del diálogo, u otras técnicas que tenga a bien determinar para alcanzar los objetivos de su investigación, lo que da a entender también que se vale de distintas fuentes de datos para enriquecer las posibilidades de análisis. La investigación cualitativa se concibe, entonces, como un enfoque de naturaleza flexible dado que su metodología le permite al investigador moverse iterativamente entre los datos recabados en el contexto social y la teoría para perfilar la investigación y hallar solución a la problemática, lo que no quiere decir que ello reste sistematicidad y rigurosidad al proceso.

El enfoque cualitativo de investigación busca la comprensión del fenómeno desde su propia naturaleza y del sentido que le otorgan sus participantes, como es el caso de este proyecto, en el que se desean obtener los criterios para evaluar los objetivos de un PEI a partir de las representaciones que de éstos tienen los miembros de la comunidad educativa. Ahora, para alcanzar dicha comprensión se hace necesario interpretar los *significados* que proporcionan las *unidades de análisis*<sup>37</sup> y es allí donde juega un rol importante el papel del investigador, puesto que a diferencia de lo que sucede en la investigación cuantitativa, no se mantiene al margen como un observador neutral de los fenómenos, sino que se involucra en el contexto y sus significados pasan a ser parte del proceso investigativo<sup>38</sup>. De todos modos, los investigadores siendo conscientes de “los efectos que ellos mismos causan sobre las personas o sobre las cosas objeto de su estudio, intentan controlarlos y reducirlos a su mínima expresión, interactuando de un modo natural (...), sin violentar la realidad” (Marín-Gallego, 2012, p. 125); igualmente, tratan de generar el menor impacto posible en el fenómeno y el contexto para evitar interpretaciones erróneas de los datos que se recaben durante el proceso.

Cuando el problema de investigación ha sido poco explorado –como es el caso específico de esta iniciativa pensada desde la comunidad de la Escuela Sol Naciente–, Hernández-Sampieri et al. sugieren adelantar el abordaje desde el enfoque cualitativo porque el proceso

---

<sup>37</sup> De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2010) los significados pueden ser entendidos como “los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos” (p. 409). Dichos significados pueden ser ulteriores a la conducta de los participantes (directos o indirectos) y pueden ser objeto de descripción, interpretación y análisis. Asimismo, debe entenderse por unidad de análisis, un sujeto, un grupo, una situación que involucra personas en relación, un caso o elementos materiales que “hablan” de las personas que han participado de su construcción.

<sup>38</sup> Con ello no se quiere dar a entender que el investigador deba manipular el contexto o el fenómeno –de hecho, es aventurado asegurar que ello pudiese realizarse–, sino que, en términos de Hernández-Sampieri et al. (2010), “el investigador reconoce sus propios valores y creencias [y reconoce que] son parte del estudio” (p. 12), lo que no significa que con dichos significados se manipule el fenómeno o su contexto como si se tratara de un mero objeto material de investigación.

de estudio del fenómeno se adelanta desde lógicas inductivas (2010, p. 9) de orden social, que parten de las interacciones de los sujetos involucrados y que pueden desembocar en el desarrollo de teorías en relación con el objeto de estudio.

La riqueza del enfoque cualitativo de investigación reside en que pretende abarcar el problema incluyendo la dimensión subjetiva de los participantes (Marín-Gallego, 2012, p. 122), puesto que siempre debe tenerse como presupuesto que pueden existir variables de índole personal que no se pueden controlar y que afectan de uno u otro modo los resultados del estudio. Lo anterior lleva a prescindir del ideal de objetividad absoluta que de por sí resulta inalcanzable tanto en las investigaciones cuantitativas como en las cualitativas<sup>39</sup> y que liberan a estas últimas de posibles pretensiones de *omnicomprensión* del fenómeno de estudio que nunca será plenamente abarcado precisamente por su naturaleza variable.

Ahora bien, más allá de los fundamentos epistemológicos que dan sustento a la investigación de corte cualitativo, y corriendo el riesgo en caer en definiciones reiterativas, a continuación se presenta una caracterización de este enfoque con base en los estudios de Corbetta (2010) quien propone por oposición cuatro elementos sustanciales en “términos de sus aplicaciones empíricas concretas” (p. 62) y que permiten diferenciarlo de las investigaciones de naturaleza cuantitativa.

Mientras que en la investigación cuantitativa el diseño se define previamente a partir de las hipótesis obtenidas de la teoría, en los diseños cualitativos el plan de trabajo es iterativo y surge con la misma investigación. Asimismo, el papel del investigador es neutral en la investigación cuantitativa; en vez, en el enfoque cualitativo se busca la empatía y la identificación con los sujetos participantes.

Frente a la obtención de la información, en los diseños cuantitativos se busca recabar los datos de forma estandarizada con base en una muestra representativa; por su parte, las propuestas de orden cualitativo suelen considerarse como un diseño único de

---

<sup>39</sup> Se deja en claro que desde la perspectiva del autor existe la conciencia de que entre los metodólogos no existe pleno consenso en la forma de clasificar los enfoques de investigación, de hecho, se conoce de la existencia de propuestas de orden mixto que incorporan elementos cuantitativos y cualitativos para abordar un fenómeno de estudio, pero no se profundizará en ello dado que la presente investigación se enmarca en una propuesta de carácter netamente cualitativo.

investigación puesto que los métodos de recolección de la información se diseñan exclusivamente para las necesidades identificadas en el contexto estudiado.

En el enfoque cuantitativo el análisis de los datos es de naturaleza estadística y busca posibilidades de réplica, mientras que desde los abordajes cualitativos se busca la comprensión de los significados que los sujetos le otorgan a su realidad.

Desde lo cuantitativo la publicación de los resultados pretende hacer generalizaciones a partir de las síntesis que se han alcanzado gracias al proceso investigativo. Desde lo cualitativo se pone el énfasis en la especificidad de la situación social estudiada.

De este modo se puede concluir, preliminarmente, que el enfoque cualitativo de investigación busca la comprensión específica de la realidad social a través de la interacción entre investigadores y sujetos de investigación en contextos naturalistas, a través de métodos no estandarizados diseñados específicamente para cada investigación dependiendo de su naturaleza.

### **3.2. Perspectiva epistemológica de la investigación**

Teniendo en cuenta los objetivos que persigue la presente investigación, es posible ubicar su perspectiva epistemológica en **términos hermenéuticos**. Para iniciar el abordaje como ejercicio filosófico, es posible partir de las propuestas de Friedrich Schleiermacher quien planteaba la necesidad de una “hermenéutica universal que diese razón de todo acto de comprensión” (Marín-Gallego, 2012, p. 132) y que no se limitara a hermenéuticas ‘locales’ que se circunscribían a la interpretación de textos sagrados o de naturaleza jurídica solamente.

Más adelante será Wilhelm Dilthey quien, en búsqueda de ubicar la hermenéutica en el debate de las ‘ciencias del espíritu’, propondría que “el acto de comprensión, y en general todo el vasto mundo de las ciencias humanas, se refiere a fenómenos de la experiencia interior que no se pueden explicar (...) como en las ciencias naturales, sino comprender” (Marín-Gallego, 2012, p. 133). Con ello se traslada el ejercicio de comprensión al mundo de ‘la experiencia interior’ y se abre el camino para lo que se podría determinar como una ‘epistemología de lo subjetivo’ en la que las experiencias tanto personales, como las de las comunidades, sirven de fundamento para la constitución de conocimiento; lo que en otros términos significaría que desde el ejercicio interpretativo es posible hacer investigación y que, por la naturaleza flexible

o más o menos estructurada de la indagación, no significa que sus métodos sean menos rigurosos y fiables.

Sin embargo, de acuerdo con Marín-Gallego (2012) no será sino hasta contar con los aportes de autores como Foucault, Ricoeur y Gadamer<sup>40</sup> que la hermenéutica contará con una estructura (p. 133) que le permitirá participar del debate investigativo con una mayor profundidad metodológica, dado que de los aportes de estos autores se pudieron hacer elaboraciones de orden teórico para dar cuenta que más allá de los ejercicios investigativos que se limitaban al análisis estadístico, se podía hallar una riqueza oculta en el análisis y la interpretación rigurosos de las perspectivas de los sujetos y de las comunidades, llegando a clasificarlos, conectarlos y trabajar con ellos para explicar hechos específicos o para predecir resultados probables.

Con base en los estudios de los teóricos anteriormente mencionados ha sido posible entender la hermenéutica como una perspectiva epistemológica que puede “dar cuenta de la realidad social y humana y de su especificidad a partir del obrar de los agentes sociales” (Marín-Gallego, 2012, p. 134), y que pone de relieve la riqueza de las individualidades, dado que se persigue una suerte de comprensión de los significados que las personas otorgan a su realidad social. En una investigación de este tipo no se pretende la réplica en otros contextos – teniendo en cuenta de antemano que es imposible hacerlo, puesto que si bien se pueden usar los mismos métodos, los participantes siempre tendrán lecturas diversas de la realidad que no se repetirán, justamente, por la exclusividad de los actos humanos–, sino la comprensión más o menos profunda de esa realidad social con el fin de elevarla a categorías científicas y que puedan dar solución a las problemáticas sociales que abordan, que en últimas, es uno de los fines por los cuales se hace investigación.

En virtud de lo anterior se puede indicar que la perspectiva apropiada para esta investigación es de naturaleza hermenéutica, puesto que se busca que, a partir de la forma en la que la comunidad educativa *entiende* los objetivos del PEI de la ESN, se pueda aportar a la construcción de los criterios evaluativos que permitirían efectuar un análisis de su desarrollo.

---

<sup>40</sup> Se aclara que si bien existen diferencias marcadas entre las concepciones que de hermenéutica poseen los tres autores que Marín-Gallego cita, en cada uno de ellos se reconocen grandes aportes a la constitución del ejercicio hermenéutico actual y que, como es bien sabido, se manifiesta en distintas clasificaciones con características que los diferencian unos de otros.

Es decir, se busca entender la *comprensión* que los individuos tienen de una suerte de construcciones teóricas con implicaciones prácticas para construir los criterios para evaluarlas.

Lo mismo se puede decir cuando otro de los objetivos de la investigación busca el análisis de los documentos institucionales en los que se fundamentan filosóficamente y pedagógicamente los objetivos del PEI. Si bien en ello no se habla en un sentido estricto de una comprensión directa de la acción de un sujeto, sí se ejerce interpretación de sus productos<sup>41</sup>. Éstos hablan de la forma en la que los sujetos comprenden, en este caso, el ejercicio educativo y, particularmente, el ‘universo pedagógico’ de la Escuela Sol Naciente desde la perspectiva de sus participantes.

Con base en lo anterior es posible concluir que el presente ejercicio investigativo se ubica en la perspectiva epistemológica de naturaleza hermenéutica, por la necesidad que existe de entender las comprensiones que tiene la comunidad educativa de la ESN de los objetivos de su PEI y de comprender las tanto los fundamentos, como las prácticas curriculares que han sido animadas por la puesta en marcha de dichos objetivos; esto con el fin de obtener unos criterios con los cuales los objetivos puedan ser evaluados.

### **3.3. Tipo de investigación**

Como se ha explicado, en la presente investigación hay una fuerte carga hermenéutica desde el punto de vista metodológico, puesto que se busca entender las comprensiones que tiene la comunidad educativa de la ESN de los objetivos de su PEI y la filosofía institucional que los anima. Estas comprensiones buscan la construcción de los criterios evaluativos para analizar el desarrollo de los objetivos, que es la meta esencial de esta investigación, y en el fondo persiguen una transformación pedagógica fruto de la evaluación que se pueda hacer gracias a la aplicación de los criterios, pero esa es una acción que trasciende las fronteras de esta iniciativa.

Se considera que el tipo de investigación que mejor se ajusta a estas necesidades de índole hermenéutica es un diseño denominado *análisis de contenido*, que si bien para algunos autores también es entendido como una técnica de recolección de datos (Pérez-Serrano, 1984, p. 133 y Porta & Silva, 2003, p. 8); para otros se comprende como un método de investigación propiamente dicho (López-Noguero, 2002, p. 168; Martín-Martín, 2008, p. 1 y Kerlinger,

---

<sup>41</sup> Por *productos* en sentido estricto pueden entenderse documentos de índole institucional y relacionados con la práctica pedagógica producidos por miembros de la comunidad educativa de la IE.

1998, p. 543) entendido como “el abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación” (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 492) y que se centra en el estudio cualitativo de los discursos producidos por sujetos o comunidades –bien sea de naturaleza oral, escrita, gráfica o mixta– y que por su naturaleza textual pueden ser objeto de interpretaciones más o menos sistemáticas y que pueden dar cuenta del sentido que les otorgan sus autores.

En primer lugar se pretende hacer un análisis de documentos institucionales (componente PEI y del Pacto de Convivencia), que permitan comprender los fundamentos filosóficos y pedagógicos a partir de los cuales se han diseñado los objetivos de la Escuela Sol Naciente. Del mismo modo se busca ejercer análisis de las comprensiones que los miembros de la comunidad poseen acerca de evaluación educativa, vista en clave de su experiencia institucional, y que se plasma en las matrices de análisis de contenido fruto de la participación en grupos focales para, finalmente, efectuar la triangulación de la información –a modo de técnica de análisis– y obtener los criterios evaluativos que le permitan a la comunidad comprender el desarrollo de los objetivos de su proyecto educativo.

Si bien el proceso de recabado de información en los grupos focales trasciende la naturaleza documental, en últimas, el análisis que se hace de la información allí obtenida que luego se convierte en “datos que puedan ser tratados científicamente y construir con ellos un cuerpo de conocimientos” (Martín-Martín, 2008, p. 4), se ejerce sobre los textos obtenidos como fruto del trabajo de recolección de información (matrices de análisis de contenido).

Como sustento de lo anterior López-Noguero (2002) indica que:

corresponden al campo del análisis de contenido las actividades en las que, partiendo de un conjunto de técnicas parciales pero complementarias, consisten en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. (p. 175)

Por tanto, las técnicas de recolección de datos que superan la naturaleza documental y que se refieren a prácticas discursivas, se concibe como un complemento necesario, o mejor aún, como fuente primaria de posteriores datos documentales que son objeto de análisis por parte del investigador.

A este respecto hay que indicar que en lugar de resultar una desventaja hablando de un análisis de contenido, el hecho de presenciar los discursos en primera persona y ‘capturarlos’ en una transcripción para facilitar su análisis (Ocampo-Ramos, 2008, pp. 212–213)<sup>42</sup>, dota de riqueza el ejercicio analítico, puesto que se efectúa sobre textos que presentan un carácter directo frente al fenómeno estudiado.

En este sentido se concuerda con la percepción de Ocampo-Ramos (2008) quien sugiere que el análisis de contenido se ejerce sobre expresiones verbales y estas pueden ser de naturaleza oral o escrita, pero que al fin y al cabo, terminan convirtiéndose en textos escritos en virtud de la necesidad de la precisión en el análisis (p. 212).

Frente al método específico del análisis de contenido se hace una breve mención. De acuerdo con Ocampo-Ramos (2008), después de haber delimitado el problema de investigación es conveniente adelantar tres fases para el inicio del análisis de contenido:

Elegir el corpus de textos sobre los que se va a trabajar, o *muestras documentales*, que para el caso de esta investigación se aborda desde dos frentes; por una parte, los documentos institucionales ya existentes y, por otra, el recabado de datos a través de los grupos focales que persiguen las prácticas discursivas de los miembros de la comunidad educativa.

Establecer las *unidades de análisis* que puede entenderse como “el fragmento de la comunicación que se toma como elemento de base para el análisis” (p. 208) y pueden variar desde palabras específicas, hasta libros completos. Su delimitación depende de la naturaleza propia de la investigación.

Determinar las *categorías de análisis*. Estas son entendidas como “cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades” (López-Noguero, 2002, p. 169). Dichas categorías son las que han sido abordadas en el marco teórico y que permiten enmarcar la investigación en un campo específico de estudio. Se busca entonces que las categorías

---

<sup>42</sup> Se aclara que frente a la posibilidad o no de ‘construir’ contenido específicamente para efectuar el análisis la bibliografía disponible es ambigua, por lo que al encontrar la brecha abierta se ha tomado la opción de producirlos con base en la investigación de López-Noguero (2002) quien admite la posibilidad de contar con técnicas auxiliares de recabado de datos, siempre y cuando la técnica de análisis siga perteneciendo al análisis de contenido.

sirvan como guía para el diseño y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos que, eventualmente, después del ejercicio de codificación y triangulación arrojen como fruto los criterios para evaluar los objetivos del PEI.

Teniendo en cuenta dicha finalidad, se concuerda con Porta & Silva (2003) quienes sugieren que “los datos provenientes del análisis de contenido [, por lo general,] pasan a formar parte de trabajos de investigación de mayor envergadura” (p. 10) ya que este es uno de los fines de la presente investigación, puesto que el hecho de diseñar los criterios no da cuenta de la evaluación que se pueda ejercer sobre el desarrollo de los objetivos, sino que se hace necesario continuar con el proceso<sup>43</sup>.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos y de análisis de la información**

Según la perspectiva de Escolar & Besse (2011) las técnicas de recolección de datos son herramientas "teórico-prácticas de intervención en la realidad [que tienen como objetivo] obtener información" (p. 121) y que hacen parte de la forma en la que se relacionan el sujeto y el objeto en la investigación (p. 120). El principal aporte de las técnicas de recolección es que permiten *construir*<sup>44</sup> los datos necesarios que se relacionan con la problemática de investigación, de una forma sistemática y rigurosa, sin detrimento de la flexibilidad propia de la investigación de naturaleza cualitativa.

Ahora bien, los instrumentos correspondientes con las técnicas de recolección de datos son las herramientas producidas por el investigador específicamente para la investigación en cuestión, puesto que corresponden con las características propias del fenómeno o problema de estudio<sup>45</sup> y, por lo general, no suelen ser replicables sino que son de naturaleza exclusiva para el contexto en el que se identificó el problema y dirigidos a sus participantes.

En ese orden de ideas, las técnicas de recolección de datos vienen siendo las concepciones teóricas de los instrumentos. Es decir, la técnica indica genéricamente cómo se puede construir el instrumento propio para cada necesidad investigativa y –por supuesto– el instrumento como

---

<sup>43</sup> Sin embargo ese es un aspecto que supera los límites de esta iniciativa investigativa.

<sup>44</sup> En coherencia con la propuesta de Escolar & Besse, se acepta que “los datos se construyen a lo largo del proceso de investigación a través de la interacción entre teoría, método y técnicas con ese problemático referente denominado empiria” (2011, p. 123). Este proceso se gesta en el momento en el que se comienzan a recabar los datos y encuentra su culmen, en este caso, con el análisis de contenido propiamente dicho.

<sup>45</sup> Por ello es que Hernández-Sampieri et al., sugieren que cada estudio cualitativo es prácticamente un diseño nuevo y específico de investigación (2010, p. 492).

tal, viene siendo el protocolo construido por el investigador para recabar los datos e interpretarlos posteriormente.



Teniendo en cuenta que el tipo de investigación elegido para el abordaje del problema desde el punto de vista metodológico ha sido el análisis de contenido, la técnica de recolección de datos por excelencia es la *matriz de análisis de contenido* (una por cada *muestra documental* ya sean documentos institucionales o grupos focales) en la que se organizan las *unidades de análisis* y se establecen las *categorías de análisis*, cuyo instrumento correspondiente se muestra en la Tabla N° 6, para poder sistematizar los datos a través del proceso de codificación y triangulación, propio del análisis de contenido, cuyo funcionamiento se explica con detalle en el aparte del análisis de los datos.

***Explicación de las matrices de análisis de contenido. (Tabla N° 7)***

Las tres categorías de análisis de la investigación, presentes en el problema, en los objetivos y en el Marco Teórico y que se abordan en la matriz de análisis de contenido son: 1. PEI, 2. Evaluación Educativa y 3. PEI de la Escuela Sol Naciente.

En la siguiente tabla se explica la relación entre las diferentes partes de la matriz, las categorías y los objetivos específicos de la investigación.



 <b>UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS</b> PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA		<b>Matriz de Análisis de Contenido</b>				
<b>Investigación ESN</b>						
Objetivo específico 1						
<b>Categoría de análisis 1: PEI</b>						
<b>Matriz 1: Fundamentos filosóficos y pedagógicos</b>						
<b>Categoría emergente</b> (Líneas fuerza identificadas en los datos)	<b>Fuente</b> (Fragmentos del PEI)	<b>N° dato</b>	<b>Unidad de análisis</b> (Fragmentos puntuales seleccionados de los documentos institucionales)	<b>Fuente teórica</b> (Autores trabajados en el Marco teórico)	<b>Interpretación</b> (Discusión entre dato analizado y autores)	<b>Subcategoría emergente de los datos</b>

**Tabla 6.** Ejemplo de Matriz de análisis de contenido. Instrumento de recolección de datos.

Fuente: Elaboración propia

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>N° Matriz</b>	<b>Consiste en</b>	<b>Responde al objetivo N°</b>
1	Fundamentos filosóficos y pedagógicos	1	Contrastar diferentes elementos del Marco Teórico con el PEI de la ESN	1
	Objetivos y finalidad	2		
	Comunidad educativa	3		
2	Construcción de los criterios	5 <sup>46</sup>	Criterios obtenidos de las narraciones. Criterios obtenidos del contraste entre las narraciones y la filosofía institucional.	3
3	Diseño de construcción de los criterios	4	Construcción de la ruta para diseñar los criterios e identificación de elementos para algunos criterios.	2

**Tabla 7.** Explicación de las Matrices de análisis de contenido.

Fuente: Elaboración propia

Cada matriz posee varias **categorías emergentes o líneas fuerza**, identificadas en los datos o **unidades de análisis** ya sea porque se repiten en varias narraciones o por la intensidad de su validez para la investigación. En la mayoría de los casos, de cada categoría emergente surge una **subcategoría** transformada por el proceso de interpretación y que dará cuenta de una nueva visión de la categoría de análisis fruto del contraste de la información entre las fuentes teóricas y el trabajo de campo.

<sup>46</sup> Para esta matriz se tendrá en cuenta un aspecto que no se ha abordado a profundidad en el Marco Teórico que es el concepto de evaluación de impacto orientado a criterios de evaluación propuesto por la red *Innocenti* de la UNESCO.

Las matrices que demandan mayor trabajo son la dos últimas dado que se debe dejar en claro el modo en el que se aplica la metodología para reducir los márgenes de error en cuanto a sistematicidad y rigurosidad en la interpretación de los datos y el cruce o triangulación de la información.

Ahora, si bien la *matriz de análisis de contenido* es la principal técnica de recolección de datos para el *análisis de contenido*; se hará uso también de técnicas auxiliares de recabado de datos con sus respectivos instrumentos de recolección, como lo propone López-Noguero (2002), que permitirán obtener datos de fuentes primarias que se registran en textos escritos, los cuales, a su vez, sirven como fuente principal para alimentar las matrices y posteriormente, ejercer el análisis de contenido propiamente dicho.

La técnica de la cual se hace uso para recabar datos directamente del contexto corresponde a los denominados *grupos focales*<sup>47</sup>.

De acuerdo con Álvarez & Jurgenson (2003) esta técnica surge hacia finales de los años treinta del siglo pasado motivada por la necesidad que tenían los investigadores sociales en la época de encontrar un modo de obtener información de los participantes sin que hubiese una influencia excesiva por parte del investigador (p. 129). Con el paso del tiempo la técnica se fue perfeccionando y se terminó de establecer como una herramienta de recolección de datos netamente cualitativa, dado que permite conocer las percepciones de las personas sobre un fenómeno social en particular a través de su interacción, justamente, en una dinámica grupal, lo que la diferencia como técnica de las entrevistas a profundidad o de las mismas entrevistas grupales<sup>48</sup>.

Tanto Delgado & Gutiérrez (1999, p. 292), como Álvarez & Jurgenson (2003, p. 131) coinciden en considerar el grupo focal como un grupo artificial que no tiene un correlato en el

---

<sup>47</sup> Se debe tener en cuenta que de acuerdo con algunos metodólogos (Corbetta, 2010, p. 47; Hernández-Sampieri et. al., 2010, p. 492), dado que el proceso cualitativo es flexible, es posible determinar nuevas técnicas de recolección de datos en la medida en la que la investigación así lo demande.

<sup>48</sup> De acuerdo con Canales y Peinado (como se cita en Álvarez & Jurgenson, 2003, p. 131), las entrevistas a profundidad son situaciones discursivas en las que el entrevistado presenta una perspectiva sobre determinada situación, pero en la que el entrevistador no interviene al punto de generar una conversación. Por su parte, en las entrevistas grupales cada uno de los participantes responde unidireccionalmente las preguntas que hace el entrevistador, sin interactuar con los demás participantes del grupo.

mundo social, dado que se conforma por y para un objetivo específico (con fines investigativos) y una vez alcanzado, se disuelve.

En los grupos focales se busca obtener el sentido de una situación social, que, de acuerdo con Delgado & Gutiérrez (1999), se reproduce en el intercambio de ideas entre sujetos (es decir, en un espacio intersubjetivo) que “permite una retroalimentación [–crítica–] entre preguntas y respuestas”(p. 291 y ss.). Ello no quiere decir que dichos discursos no sean objeto de análisis y sistematización por, precisamente, contener el sentido, sino que éste, más bien, debe ser develado por el investigador a través de un proceso riguroso, como se explica en el análisis de la información<sup>49</sup>.

De este modo se dejan en claro tanto las técnicas como los instrumentos de recolección de datos utilizados en la presente investigación que buscan hacer del proceso de recabado y análisis una actividad rigurosa que permita alcanzar los objetivos propuestos.

Vale la pena indicar, además, que la validación de los instrumentos se ha hecho bajo la metodología de validación por experto, teniendo en cuenta que es el primer ejercicio investigativo del cual participa el autor y que, por ejemplo, una validación por pilotaje demandaría muchos más recursos, en especial tiempo, y que se podría creer que los instrumentos son aptos al incurrir en alguna especie de sesgo metodológico.

Del mismo modo, se presentan los consentimientos informados (ver Anexo IV. Formato 7. Consentimiento informado) que se entregan a los participantes de la investigación con el fin de preservar el principio de confidencialidad.

---

<sup>49</sup> Para ver con detalle los aspectos técnicos referentes a los grupos focales, consultar el Anexo XI.

## Capítulo IV

### 4. Discusión y análisis de los resultados

#### 4.1. Análisis de la información e interpretación de los resultados

De acuerdo con la lógica propuesta en el itinerario investigativo, se procede a discutir los hallazgos presentes en los datos según la metodología presentada en el capítulo anterior, de modo que se pueda dar cuenta del abordaje del problema a través de la aplicación de los instrumentos de recolección y análisis de la información, en este caso, a través del ejercicio del análisis de contenido.

De acuerdo con la descripción del problema, la Escuela Sol Naciente demanda una serie de instrumentos para cualificar su proceso interno de evaluación que no se enfoque solamente en la formación académico-disciplinar de los estudiantes, sino que permita dar cuenta del estado de la implementación de los distintos componentes del Proyecto Educativo Institucional hasta un momento determinado. Dado que los alcances de la presente investigación solo permiten dar un primer paso al respecto, se decidió indagar sobre los puntos centrales, también denominados criterios, a tener en cuenta para poner en práctica un proceso evaluativo sobre la puesta en marcha de los objetivos del PEI de la Escuela. Para tal fin se decidió tener en cuenta el análisis de contenido adelantado sobre algunos documentos del PEI y las percepciones de la comunidad educativa sobre determinados componentes del proyecto educativo.

Con el fin de dar solución a la problemática identificada en la presente investigación se diseñaron unos objetivos específicos que pretenden abordar el fenómeno de estudio teniendo en cuenta diversas perspectivas, para así contar con una visión compleja del problema y, desde este entramado, formular la solución de manera orgánica. Es así que para responder a dicha propuesta, a continuación se presentan los alcances de cada uno de dichos objetivos, dando razón de la metodología abordada y de la forma en la que las categorías y subcategorías de investigación<sup>50</sup> han sido estudiadas, para desembocar en el desarrollo del objetivo general.

---

<sup>50</sup> Las categorías transversales al problema y a todo el proceso investigativo son: Proyecto Educativo Institucional-PEI, Evaluación Educativa y PEI de la Escuela Sol Naciente de Tocancipá, y sus correspondientes

Este último paso permite evidenciar las conexiones presentes en la relación interna de los objetivos específicos y la manera en la que atraviesan todo el proceso investigativo, estableciéndose como líneas basales para el abordaje del problema y su eventual solución.

#### **4.1.1. Hallazgos frente al objetivo específico número 1.**

Para dar cumplimiento a este objetivo se adelantó un trabajo desde dos frentes. En primer lugar se analizaron las categorías del estudio desde el punto de vista de algunos autores del siglo XX, que se encuentran en el capítulo del Marco Teórico.<sup>51</sup>

En segundo lugar, con el fin de analizar los principios filosóficos y pedagógicos que fundamentan los objetivos del PEI de la ESN, se abordaron fragmentos del Componente Pedagógico, el Componente Conceptual y el Pacto de Convivencia, dado que son aquellos apartes en los que se hace evidente –desde el punto de vista teórico y experiencial– la filosofía institucional, y esta información se contrastó con el Marco Teórico con el fin de obtener nuevas concepciones frente a las categorías de la investigación. Este trabajo se encuentra evidenciado en las matrices de análisis de contenido número 1, 2 y 3.

En la **matriz número 1** titulada *Principios filosóficos y pedagógicos* –que se corresponde con la primer subcategoría de la categoría PEI– se pueden identificar tres líneas fuerza, extraídas de los datos y que dan cuenta de la lectura que se ha hecho sobre los datos que encuentran relación con la categoría del PEI.

Para comenzar, se puede hablar de la **concepción antropológica**, presente en la justificación del proyecto educativo, en la cual se evidencia que desde el PEI se asume al ser humano como un sujeto (ESN, 2013, p. 7) y, en consecuencia, con un rol activo delante de su propio proceso formativo. Un sujeto, por tanto, que puede reconocer en su contexto mediato e inmediato tanto a los demás sujetos que lo rodean, como a las relaciones que establece con ellos y que ellos establecen con él, lo que le permite ser consciente de sí mismo. De ello se

---

categorías emergentes: Fundamentos filosóficos y pedagógicos del PEI, Objetivos y finalidad del PEI, Comunidad educativa y Criterios evaluativos.

<sup>51</sup> Allí se muestra cada una de las categorías desde una perspectiva conceptual genérica que da cuenta de la forma en la que son percibidas desde la academia; claro está, contando con las interpretaciones que adelanta el lector al revisar la literatura y definir los conceptos de manera sistemática y que mantenga coherencia con la intención de la investigación. Contando con este insumo teórico se procedió a diseñar el Marco Metodológico que da cuenta de la manera en la que se recabó la información y la ruta que se siguió para tratar los datos con rigor académico (ver matrices de análisis de contenido, Anexo I) para obtener interpretaciones fiables.

desprende que el sujeto sea educable; es decir, que al reconocer su propia circunstancia – ejercicio permanente de conciencia– es capaz de identificar los puntos en los que se debe fortalecer y toma decisiones al respecto de acuerdo con su etapa de desarrollo.

Se evidencia en el PEI una concepción desde la cual, a menor exposición de tiempo en contacto con la sociedad, se acumulan menos experiencias negativas y se conserva una suerte de inocencia romántica (Anexo I, Matriz 1, dato 2) que permitiría optar más libremente por alternativas que se consideren nobles o trascendentes. Al mismo tiempo, se evidencia una conciencia sobre la existencia de dinámicas que se pueden percibir como amenazas alienantes, no solo de la juventud, sino de la comunidad en general del municipio, como lo son las prácticas que favorecen el consumismo irracional a ultranza y la propaganda que gira alrededor de una supuesta obsolescencia de ciertos valores cohesionadores como el respeto y la tolerancia. Ello da cuenta de una percepción de fragilidad del ser humano y da a entender, por tanto, que la CE ha identificado una necesidad de formación y que encuentra respuesta en propuestas educativas concebidas como alternativas de solución ante la problemática social identificada previamente. En ese sentido, la Escuela forma para preservar parte de esa inocencia, o para transformarla positivamente en la sociedad.

En el mismo marco de identificación de problemáticas, desde el PEI, la comunidad educativa –que puede entenderse como un sujeto social, o un sujeto comunitario– ha tipificado ciertas prácticas concretas, propias de las dinámicas sociales del municipio y su zona de influencia que afectan directamente la proyección de los estudiantes y las familias, dada la fuerte tendencia industrial de la zona que demanda obreros para suplir las necesidades de las fábricas. Como respuesta a dicha problemática la misma comunidad reflexiona frente a su concepción de ser humano y lo proyecta en relación con todos los pueblos de la tierra; es decir, identifica un hombre y una mujer de naturaleza cosmopolita, llamados a romper las fronteras culturales y a encontrar los puntos en común con sus congéneres, pero desde una circunstancia situada en un contexto específico y siendo conscientes de ello. Por tanto, cuando se habla de hombre-mundo (Anexo I, Matriz 1, dato 3) se entiende una persona que habiendo identificado las prácticas opresoras del contexto, puede -en el ejercicio comunitario- ejercer nuevos modos de hacer orientados a la emancipación<sup>52</sup> y, por consiguiente, aportar a la

---

<sup>52</sup> Consultar Marco Teórico de la investigación sobre las percepciones de Carr & Kemmis y Freire, p. 39.

transformación de estructuras que se pueden considerar obsoletas o alienantes de la condición humana.

Por su parte, desde los principios fundamentales que orientan la acción de la comunidad educativa se hace evidente que frente a la problemática enunciada anteriormente, en la que las familias y los jóvenes se encuentran frente a una suerte de desesperanza ante el futuro. Debido a una perspectiva de pocas oportunidades y una competencia desmedida, la CE reconstruye una visión integral del ser humano y la sintetiza en siete principios institucionales (Anexo I, Matriz 1, dato 4) que rescatan una idea holística de hombre y se establecen como opositores del modelo promovido por la maquinaria industrial. De acuerdo con Schwab (2008), dicha maquinaria reproduce las lógicas estatales y demanda ciudadanos obedientes y sumisos ante las necesidades de las grandes corporaciones que necesitan obreros dóciles con niveles mínimos de pensamiento crítico y de análisis de contextos. En ese sentido, la institución identifica un problema local y concibe desde su perspectiva filosófica una solución contextual apta para la situación.

Como segunda línea fuerza<sup>53</sup> emergen las **perspectivas formativas**. En la justificación del PEI es posible identificar que una vez que la institución educativa ha delineado sus preceptos filosóficos y pedagógicos, se encuentra en condiciones de determinar sus perspectivas formativas; es decir, establece el tipo de hombre y mujer que desea ayudar a formar y ofrecer a la sociedad. En este caso, la Escuela ha entendido que para responder a la desesperanza de los adolescentes que ven pocas perspectivas de futuro, es necesario ofrecer un servicio educativo (Anexo I, Matriz 1, dato 5) que pueda promover sus capacidades y desarrollar actitudes de liderazgo, de modo que puedan optar por aquellas actividades que los realicen como seres humanos y que no deban conformarse con lo que ofrece el mercado laboral inmediato.

Tomando como base los principios institucionales, se busca coadyuvar en la educación de los estudiantes con miras hacia cinco metas particulares (Anexo I, Matriz 1, dato 6) que redundan en esta idea de cosmopolitismo que se presentó anteriormente.

---

<sup>53</sup> Cuando se habla de líneas fuerza se debe entender indistintamente por categoría emergente de los datos.

De este modo se pone en evidencia la lógica de construcción del proyecto educativo de la ESN que, una vez identificada la problemática social, puede proponer una alternativa de solución pertinente de acuerdo con el contexto en el que desarrolla sus actividades educativas.

Por su parte, en el Pacto de Convivencia es posible identificar que desde el momento en el que la institución ha determinado hacia dónde desea orientar la formación de los seres humanos que tendrá bajo su responsabilidad, esta establece el método general que usará para alcanzar su objetivo (Anexo I, Matriz 1, dato 7). En este caso, la Escuela enarbola las virtudes que hacen parte del título del PEI para indicar cómo se busca educarse en cuanto comunidad<sup>54</sup>, puesto que se comprende la educación como un ejercicio que no solo enriquece a estudiantes, sino que forma a docentes y padres de familia; con lo cual los miembros de la comunidad se educan mutuamente –como lo sugieren Carr & Kemmis (2004) y Freire (1974), cada uno con sus matices–, desde sus roles cumplidos de acuerdo con lo esperado en el proyecto educativo. Este hecho resulta de gran importancia para la construcción de criterios, dado que se entiende que se debe abrir la visión de la evaluación más allá de los procesos de los estudiantes y se debe orientar a observar cómo la comunidad educativa en pleno participa de los alcances de los objetivos del proyecto educativo.

Como última línea fuerza de esta matriz, emerge el así denominado **sustrato pedagógico** que se aborda desde tres vértices distintos.

**Desde el fundamento pedagógico** es posible determinar que optar por formar actitudes de liderazgo en los estudiantes es la alternativa para educar la conciencia y promover que sean ellos mismos quienes cambien su realidad y rompan con la idea de condena de obrero<sup>55</sup> que suele rondar en sus mentes. La Escuela los forma con miras a la educación superior (Anexo I, Matriz 1, dato 8) pero con un sentido de corresponsabilidad: es un privilegio acceder a dicho sistema y se debe devolver la formación recibida en beneficio de la propia comunidad.

**Desde el enfoque pedagógico**, un protagonista no es aquel que se pone delante de los demás para resaltar, sino es quien lidera la cooperación y la sinergia de las fuerzas

---

<sup>54</sup> Consultar Marco Teórico de la investigación sobre las percepciones de Carr & Kemmis y Freire (pp. 39-40) frente a la autoformación de la comunidad educativa.

<sup>55</sup> Marco Teórico, p. 41, Tabla N° 2. Matriz comparativa. Presupuestos antropológicos y perspectivas formativas de los enfoques curriculares, columna 3, Enfoque Práctico, Schwab (2008).

(Anexo I, Matriz 1, dato 9). La Escuela da a entender que desea ofrecer a la sociedad un tipo de ser humano formado en el ejercicio del diálogo y que pueda aportar dicha formación en los contextos en los que pulula la comunicación poco asertiva y de naturaleza vertical.

**Desde el Sistema de Evaluación,** formar en la concientización mutua implica valorar el error como herramienta de aprendizaje (Anexo I, Matriz 1, dato 10). Ahora bien, cuando se habla de educación de la comunidad no se habla necesariamente de un proceso masificado, sino que se busca atender las necesidades individuales de formación, lo que redundará en un ejercicio de diálogo permanente y una mejora de las dificultades de cada sujeto en su proceso de formación, llámese estudiante, docente o padre de familia.

En ese orden de ideas hablar, pues, de fundamentos filosóficos y pedagógicos del PEI implica clarificar, por una parte, la concepción antropológica que la comunidad educativa ha querido adoptar y desde la cual piensa al ser humano en su condición temporal -pasado, presente y proyección hacia el futuro-. Para el caso de esta IE el ser humano es un sujeto consciente de sí y capaz de identificar problemáticas en su contexto inmediato para resolverlas a través del ejercicio educativo.

Por otra parte, haciendo referencia a los fundamentos pedagógicos, es necesario hablar tanto de perspectivas formativas como del sustrato pedagógico. Este último es el terreno en el que se cimentan los fundamentos pedagógicos, pues determina las líneas generales de formación y las orientaciones pedagógicas que deben ser comunes a todas las acciones que se adelanten en la IE. Ahora bien, los fundamentos pueden hacer referencia más bien al método a seguir para alcanzar el ideal educacional de la IE que, para este caso, es formar hombres y mujeres nuevos en perspectiva de liderazgo a través del ejercicio del diálogo.

Esta tríada teórica permite a la comunidad educativa dejar en claro el horizonte institucional desde el cual desea ejercer acción pedagógica para modificar el medio en el que surgió, y que precisamente desea mejorar de acuerdo con las perspectivas de servicio comunitario.

Dichos fundamentos deben encontrar un correlato en la vida cotidiana de la Escuela para que se evidencien como motor filosófico y pedagógico de la IE, más no como letra muerta que

permanece consignada en los documentos institucionales, pero que no anima el quehacer de los miembros de la CE. De la misma manera, estos elementos del insumo pedagógico-filosófico se establecen como la base desde la cual se debe hacer la formulación de los criterios evaluativos; es decir, que dicha construcción no debe ir más allá de las fronteras de este marco que genera la filosofía institucional para estar en coherencia con los postulados de una evaluación que responda con pertinencia a las necesidades que surgen de la implementación del proyecto educativo.

En la **matriz número 2** titulada *Objetivos y finalidad del PEI* –que se corresponde con la segunda subcategoría de la categoría PEI–, se determinaron como líneas fuerza las tres dimensiones en las que han sido categorizados los objetivos del proyecto educativo desde su formulación. Además, se tuvo en cuenta el objetivo general como una tendencia aparte con el fin de adelantar un análisis detallado al respecto.

Los tres primeros objetivos que corresponden a la **dimensión socio-afectiva** se sustentan en la concepción antropológica del ser humano como sujeto activo –y no como mero objeto dependiente del sistema–, presente en la filosofía institucional consignada en el PE.

Si bien es cierto que los rasgos de la personalidad se edifican sobre una base genética que se hereda de los padres y que se complementa con la influencia recibida del ambiente en la que el ser humano se cría (Hare, 2011, pp. 154-165), es posible también modificar dicha conducta a partir de un acompañamiento riguroso y un compromiso efectivo de padres de familia y Escuela. En ese sentido es válido hablar de construcción de la personalidad (Anexo I, Matriz 2, dato 1), puesto que se pueden inculcar valores en la conducta de los estudiantes ante los que no hayan sido expuestos con anterioridad.

Como es posible intuir, en el trasfondo de estos objetivos subyacen al mismo tiempo las ideas de autodeterminación del sujeto (Anexo I, Matriz 2, dato 2) y de codependencia con los demás (Anexo I, Matriz 2, dato 3). En ese sentido se puede seguir la línea de ideas de que en la medida en la que el ser humano forme su personalidad de acuerdo con la concepción antropológica expuesta con anterioridad, será capaz de reconocer en sí mismo y en la colectividad una serie de derechos y deberes que pueden facilitar la vida en comunidad (Anexo I, Matriz 2, dato 3). Ahora bien, al propiciar la conciencia de sí mismo, se aboga por la construcción del sentido de la crítica y ello puede facultar al sujeto para que también pueda

participar, no solo como un ciudadano común, sino que pueda ejercer la función de denuncia ante los vicios que identifique en las instituciones. A ello se refiere la Escuela cuando habla de una dimensión socio-afectiva que parte de la propia personalidad y que culmina en la convivencia armónica en comunidad.

De acuerdo con la literatura citada, estos son objetivos complementarios (Cohen & Franco, 1992, pp. 88–90) en la medida en la que encuentran su punto de partida en el deseo de coadyuvar en la formación de la personalidad del estudiante y culminar en la sinergia social que implica convivir armónicamente con las demás personas.

De los otros dos objetivos que corresponden a esta dimensión se puede sugerir que más allá de que la filosofía de la institución esté formulada y consignada en los documentos, la finalidad del PEI es la acción pedagógica y con ella la transformación del entorno social. Por ello, estos objetivos buscan una acción comunitaria específica que modifique, ya sea realidades concretas o conductas en las personas, a través de iniciativas (Anexo I, Matriz 2, datos 5 y 6), que se gesten en la Escuela y que surjan de la relación entre los miembros de la comunidad educativa. Su resultado depende de las sinergias que se generen en las relaciones entre miembros y entre procesos; para ello es importante la sistematicidad y el rigor en la consignación de la historia de la institución tanto en lo pedagógico como en lo experiencial.

Pareciera accesorio, pero formular un objetivo en el que sea la CE la que desarrolle los programas de extensión (Anexo I, Matriz 2, dato 4), por ejemplo, no resulta un detalle menor o una cuestión meramente lingüística; es más, encuentra profunda coherencia con lo propuesto por la Ley 115 y lo consignado en el Marco Teórico de la investigación, dado que son las comunidades educativas las que formulan y llevan adelante sus PEI<sup>56</sup>, más no pequeñas élites de directivos. Por ello, en esencia, los proyectos de la ESN deben tener la impronta comunitaria, lo que puede traducirse fácilmente en que para cada iniciativa se cuente por lo menos con dos tipos de miembro de la comunidad para que se dote de la complementariedad propia de la diversidad.

Este par de objetivos se categorizan como de resultado (Cohen & Franco, 1992, pp. 88–90) dado que persiguen la modificación de una parcela de la realidad a través de la

---

<sup>56</sup> Revisar Marco Teórico numeral 2.1.2.

implementación del proyecto educativo; en este caso particular, se busca la intervención de toda la comunidad educativa desde sus diferentes roles en la identificación y solución de problemáticas de índole educativo que se gesten en la puesta en marcha del PEI.

Con relación a la dimensión cognitiva, del primer objetivo es posible deducir que la idea de formación en lo cognitivo está permeada por las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky, e incluso, por la de aprendizaje significativo de Ausubel, particularmente por el deseo de construcción del propio saber y la referencia al contexto (Anexo I, Matriz 2, dato 6), medio por excelencia para el aprendizaje; y que no resulta obvio, dado que no son pocas las instituciones que hacen del aula un búnker ajeno a cualquier necesidad del contexto en la que se educa para un mundo prefigurado a través de los libros de texto. Ahora bien, formar en y para el contexto implica el reconocimiento del sujeto en el medio y, posteriormente, de las necesidades del mismo, para así generar una suerte de mutualismo en la que el medio favorece la formación y el sujeto, en conjunto con los demás, busca las mejoras de las realidades problemáticas en el contexto.

El segundo objetivo se ajusta a la serie de Estándares Curriculares emitidos por el MEN a partir de 2003, cuando se empezó a trabajar con base en competencias, más que en temas de estudio. Este es un cambio parsimonioso que aún debe darse plenamente en las instituciones, puesto que implica un giro en la estructura profunda del currículo: formar para resolver problemas, más no para memorizar (Anexo I, Matriz 2, dato 8). Con ello no se sataniza la educación tradicional, sino que se asumen sus aportes positivos y se entiende que debería buscar la mejora de la calidad en el sistema educativo. Se comprende, por tanto, que la ESN concibe en su estructura curricular los Estándares del MEN (Anexo I, Matriz 2, dato 7) y se proyecta hacia su aplicación de acuerdo con los ajustes a los que haya lugar.

De acuerdo con la caracterización ofrecida por Briones (1996, pp. 23-24), estos objetivos tienen en común: buscar la formación en el aspecto cognitivo de los estudiantes y agrupar cada uno distintas facetas que, en su conjunto, permiten la complementariedad necesaria para que el saber y el saber hacer se integren en la persona.

Por su parte, el último objetivo de la dimensión cognitiva parece uno de los más ambiciosos y, probablemente, más difíciles de medir. Si bien la formación integral comporta precisamente un trabajo multidisciplinar orientado a cubrir todas las dimensiones que conforman el ser

humano (Anexo I, Matriz 2, dato 9), proyectar, por ejemplo, un impacto a nivel profesional pueda que sea poco acertado. Así como la formación brindada por la institución puede afectar positivamente en el desarrollo en este aspecto de la persona, pueda que también sea una competencia adquirida principalmente en la institución de educación superior que haya elegido el estudiante. Ahora bien, dicha hipótesis no quiere decir que el caso no pueda darse; para verificarlo sería necesario emprender un proceso de investigación orientado a hacer seguimiento al desarrollo de los egresados y a las percepciones que puedan tener de la repercusión de su formación recibida en la Escuela.

De la misma manera, corroborar el impacto de formación en los demás campos que se sugieren en el objetivo, es una tarea ardua y, probablemente, ambigua en la mayoría de los casos, puesto que la formación se trata de un proceso multifactorial, en el que la escuela solo juega un papel más dentro del abanico de instituciones culturales que aportan en este proceso. Por esta razón, este objetivo se clasifica como de naturaleza comparativa, puesto que permite el diálogo entre dos o más elementos de un mismo objeto de estudio (Briones, 1996, pp. 23-24).

Con relación al primer objetivo de la **dimensión axiológica**, si bien la aspiración de la IE es formar integralmente a sus educandos a través de un cuadro variopinto de estrategias, no siempre se tiene claro cómo se debe dar la sinergia entre las diversas dimensiones desde las que se concibe el ser humano de acuerdo con el modelo antropológico que se ha adoptado. Ahora bien, cuando la Escuela sugiere una suerte de dinamismo entre ciertos elementos que comprenden lo que se entiende por dimensión axiológica (Anexo I, Matriz 2, dato 10), se da un paso adelante con respecto a explicar cómo se deben generar los diálogos entre las dimensiones. Por una parte, se asume que el ser humano responde a unas características de orden espiritual, estético y moral; y, por otra, -de manera tácita- se da a entender que dichas dimensiones no dialogan del mismo modo de un género a otro; es decir, con ello se asume que hombres y mujeres poseen cosmovisiones distintas y a la vez complementarias y que resulta conveniente que entren en cooperación para que haya un mayor enriquecimiento en el proceso formativo.

Por esta razón es posible indicar que este es un objetivo de naturaleza relacional (Briones, 1996, pp. 23-24), puesto que se busca que diversos ámbitos de una misma dimensión entren

en diálogo gracias a la praxis; es decir, gracias a la reflexión de lo que sucede en la vida cotidiana.

Por otro lado, si se tomara el segundo objetivo de esta dimensión y se lo aislara del conjunto al cual pertenece, podría resultar como una pretensión dogmática de los miembros de la CE. Sin embargo, si se lo lee desde el nicho en el cual ha sido formulado encuentra coherencia con la filosofía institucional, puesto que se ha dejado claro que es una Escuela de carácter confesional abierta al diálogo. Ello implica que se parte de una base de creencias (Anexo I, Matriz 2, dato 11) desde las cuales se puede entrar en comunicación con los demás, sin que ello implique un adoctrinamiento o un encerramiento ante otras cosmovisiones. De todas maneras, se sostiene que existe un 'ser superior' que interviene en los proyectos de vida; lo que en otros términos puede significar que los ideales de vida de los miembros de la comunidad educativa pueden permearse de una visión moral -en este caso, cristiana- que oriente los modos de hacer de las personas y que puede generar una suerte de ascética en la medida en la que vivir coherentemente se puede convertir en un reto cotidiano y apasionante.

Este objetivo, al dejar clara la naturaleza religiosa de la filosofía institucional, le permite a su vez explicar (Briones, 1996, pp. 23–24), a través de hechos pedagógicos concretos, por qué es posible hablar de una pedagogía 'al modo cristiano', en la que los valores son puestos en práctica (sin que ello implique una referencia explícita a una iglesia en particular, por ejemplo). El quehacer cotidiano en la ESN se trataría entonces, en última instancia, de una traducción en términos pedagógicos de la moral cristiana.

Frente al tercer objetivo se puede indicar que en la actualidad concebir objetivos de esta naturaleza resulta pertinente en la medida en la que se da a entender una conciencia del impacto de las actividades humanas en los ecosistemas, la necesidad de generar cambios radicales de hábitos con el fin de ordenar las acciones hacia la preservación –más no hacia la depredación– de los recursos naturales (Anexo I, Matriz 2, dato 12), lo que en otras palabras significa velar por la conservación del único lugar con el que cuenta el ser humano para vivir. Esta idea capital se matiza con la ya mencionada moral cristiana que concibe la naturaleza como obra de Dios y en esa medida, ubica al ser humano como responsable de sus actos para con ella ante el ser supremo. Como se ha indicado, en estos objetivos, la Escuela muestra claramente su carácter confesional, lo que no comporta un ensimismamiento en sus propias

creencias, sino más bien un establecimiento de puntos claves desde los cuales es posible –y resulta enriquecedor– establecer diálogo con otras cosmovisiones.

El último objetivo permite dar paso a un debate que ha sido iniciado gracias a las propuestas de los feminismos y los aportes de la teoría de la deconstrucción: la cuestión del cuerpo como propiedad y espacio de la autodeterminación. El tema resulta neurálgico dado que las lógicas laicas no han llegado a acuerdos comunes frente al argumento, mientras que las lógicas religiosas –particularmente en el ámbito cristiano occidental– manifiestan una posición un poco más clara al respecto, lo que no implica que sea una verdad aceptada.

De todas maneras, la Escuela no se ha arriesgado y ha actuado de manera prudente, dado que formula este objetivo de una manera en la que se puede interpretar desde el ámbito de la conciencia (Anexo I, Matriz 2, dato 13), rasgo típico de la mentalidad cristiana. No es, entonces, la ley la que determina en últimas el actuar –en este caso– frente al propio cuerpo, sino es la formación de la propia conciencia la que llevará al ser humano a tomar las mejores decisiones al respecto (una correcta alimentación, hábitos deportivos, afectividad, sexualidad, entre otros). Ahora bien, dicha formación no viene insertada en el genoma, sino que se adquiere gracias al proceso educativo compartido entre diversas instituciones (familia, calle, escuela, iglesias, grupos sociales...) y son ellas las responsables de que la conciencia del ser humano opte por una sana corporeidad o que derive en auto maltrato.

Este último par de objetivos pueden ser considerados como de sistema (Cohen & Franco, 1992, pp. 88–90), dado que son prueba de los intereses de la institución y de la cosmovisión que desea compartir con la comunidad educativa.

Una vez explicados los objetivos específicos, se puede comprender mejor la naturaleza compleja del objetivo general del PEI de la Escuela Sol Naciente. Hablar ahora de liderazgo y comunicación (Anexo I, Matriz 2, dato 14) no consiste en hacer referencia a términos vacíos, sino que dichas expresiones encuentran razones tanto explícitas como tácitas en los diferentes objetivos específicos, con menciones particulares a la formación de la conciencia y de la competencia; lo mismo que al ejercicio del diálogo intra e interpersonal que se debe generar de manera permanente en los miembros de la comunidad educativa.

Del mismo modo, al hacer referencia a las tres dimensiones de formación, se puede tener claridad acerca de la lógica que subyace a esta concepción del ser humano: una mujer y un hombre sujetos de derechos y deberes en un contexto espacio-temporal, que luchan en contra de la objetivación y la subyugación que proponen las lógicas totalizantes<sup>57</sup> y que por ello se los puede considerar como 'hombres nuevos'. Los mismos que están llamados a transformar las distintas esferas de lo social a partir de su formación en y para el ejercicio del liderazgo y la comunicación asertiva.

En este sentido, este ambicioso objetivo puede entenderse como de naturaleza exploratoria (Eisenhardt, 1988, pp. 492–494), en la medida en la que es posible ejercer procesos de investigación para corroborar su efectividad y generar teorías, como, en parte, se está haciendo en la presente iniciativa.

Una vez discutidos los objetivos del PEI de la Escuela Sol Naciente es innegable que la concepción de objetivos de un proyecto educativo ha cambiado. Ya no se trata solamente del derrotero que se traza una CE para formar el tipo de ser humano que desea ofrecer a la sociedad<sup>58</sup>, sino que implica –para este caso particular, como se ha indicado en repetidas ocasiones– entender la sincronía que existe entre los objetivos específicos diseñados para cada una de las dimensiones de formación (socio-afectiva, cognitiva y axiológica) y la forma en la que se hilvanan para dar sentido al ambicioso proyecto que supone el objetivo general.

En ese orden de ideas los objetivos de un PEI resultan ser la concreción teórica de los presupuestos pedagógicos y antropológicos en los cuales se basa una comunidad educativa para responder a las necesidades del contexto con una propuesta de formación particular. En este caso, implica profundizar en la moral cristiana de base, aquella que no se deja contaminar por clericalismos, sino que halla su raíz profunda en el evangelio y de ahí toma fuerza para ejercer una práctica de la comunicación y el liderazgo permeada por los valores que le dan fundamento, como los son: la formación de la propia conciencia con sentido crítico, el desarrollo de un adecuado auto concepto, la autonomía, la autodeterminación, la cooperación, la resolución de problemas, el desarrollo de competencias, la preservación de la naturaleza, el cuidado del cuerpo, entre otros. Éstos a su vez permiten dar cuenta de la complejidad del ser

---

<sup>57</sup> Consultar Marco Teórico de la investigación sobre las percepciones de Carr & Kemmis y Freire (pp. 39-40) frente a la autoformación de la comunidad educativa.

<sup>58</sup> Consultar Marco Teórico de la presente investigación, numeral 2.1.2.

humano, y las pretensiones de formación integral que denota el proyecto educativo de la Escuela, al buscar formar hombres y mujeres 'nuevos' con miras a mejorar las estructuras sociales ya existentes, a través de la práctica de los valores inculcados en las instituciones que tienen que ver con la formación de la persona.

De este modo los objetivos hacia los cuales va orientado el diseño de los criterios evaluativos han sido analizados a la luz de la filosofía institucional y de los teóricos que han dado aportes frente a la naturaleza y el diseño de objetivos. Este ejercicio resulta de gran importancia dado que al buscar cumplir con los presupuestos de autogestión de las comunidades educativas propuestos en la Ley 115, se deben conocer a fondo los objetivos para poder concebir la evaluación desde dentro del proceso, más no como una interventoría ajena al contexto de formulación y aplicación.

En la **matriz número 3** titulada *Comunidad Educativa* –que se corresponde con la tercera subcategoría de la categoría PEI–, se determinaron dos líneas fuerza presentes en los datos que se obtuvieron del Pacto de Convivencia y del Componente Conceptual. Con esta matriz se busca comprender el concepto que subyace en el PEI con relación a la comunidad educativa, cómo se puede poner en relación con la literatura existente al respecto y desde qué perspectiva aporta a la formulación de los criterios evaluativos.

Como primera línea fuerza se han establecido los **componentes de la comunidad educativa**, dado que permiten definir la concepción que se tiene al respecto desde los documentos institucionales y a su vez facilitan el diálogo con el Marco Teórico.

De acuerdo con el Pacto de Convivencia de la ESN, son seis grupos los que componen la comunidad educativa (Anexo I, Matriz 3, dato 1). Estas personas se reúnen en torno a un ideal formativo común que se traduce en la oferta educativa orientada según los principios filosóficos y pedagógicos que ya se han explicado previamente y que persigue la formación en un itinerario antropológico definido de una forma más o menos clara.

Por su parte, la Ley 115 sostiene que es la CE la que *diseña, ejecuta y evalúa* el PEI (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 6°). Se habla, por tanto, de una comunidad independiente y con autodeterminación que puede entrar en diálogo con las demás instituciones sociales puesto que tiene claro su propio horizonte.

En concordancia con lo anterior, desde el punto de vista teórico, la ESN se encuentra alineada con la política pública puesto que busca dar cabida a todos los miembros de la CE en los tres procesos anteriormente descritos (diseño, ejecución y evaluación) y que determinan la praxis efectiva del PEI. Este hecho se encuentra en completa coherencia con las metas que persigue la presente investigación, puesto que se busca que los criterios evaluativos emanen de la experiencia pedagógica de los miembros de la CE de la Escuela.

Ahora bien, desde el componente conceptual en el que se describen los perfiles de los miembros de la CE, llama la atención de modo particular el rol que está llamado a ejercer el profesor de la Escuela Sol Naciente. El perfil del educador de la IE puede ser un vértice desde el cual leer a la CE, pues es él quien, de una u otra manera, articula los diversos procesos al interior de la Escuela para que se generen las sinergias entre los demás miembros de la comunidad (Anexo 3, Matriz 1, dato 2). Es el educador quien desde su competencia, vela por que el proceso formativo se geste y se desarrolle de acuerdo con lo acordado en el PEI y busca integrar las fuerzas para que se pueda hablar de una Escuela –en cuanto comunidad– educadora y que no se trate solamente de docentes huérfanos, sin un correlato comunitario.

Yendo más allá de los aportes de Martínez-Salanova (2009) con relación al rol de la comunidad educativa<sup>59</sup>, ésta en su conjunto se forma gracias a la acción del PEI; es decir, no solamente los estudiantes reciben una serie de contenidos académicos y disciplinares, sino que todos los miembros de la comunidad se ven permeados, a través de ejercicios de educación informal, en diferentes grados por el espíritu que emana de la puesta en práctica del proyecto educativo.

En ese orden de ideas, la Escuela Sol Naciente ha comprendido que desea hacer una apuesta ambiciosa: la formación de mujeres y hombres nuevos asumiendo todo lo que ello comporta en el ámbito educativo (Anexo I, Matriz 3, dato 3). Ya no se trata de educar para un oficio, para ofrecer formación meramente disciplinar o para cumplir con un requisito, sino que el **fin de la comunidad educativa** consiste en responder a una necesidad urgente identificada en la sociedad tocancipeña, como reproducción en pequeño de la cultura global.

---

<sup>59</sup> La CE puede ser entendida como el “conjunto de personas que intervienen y son responsables de la educación de quienes están en edad de escolarización obligatoria” (párr. 17).

Para tal fin, el proceso de consolidación de la comunidad educativa ha ayudado a definir que se deben generar sinergias entre los miembros de la CE y los procesos que se adelantan al interior de la Escuela en cuanto puesta en práctica del PEI. Es, por tanto, tarea de todos formarse mutuamente en la atmósfera del diálogo para que se puedan alcanzar los objetivos establecidos.

Dado que es la CE la que formula y pone en práctica el PEI, se puede concluir frente a este argumento que no puede ser otra institución, sino la misma que la comunidad ha decidido establecer, la que adelante su proceso de evaluación desde la base. Por ello es que la presente investigación se apoya en la acción de la comunidad educativa para la construcción de los criterios que permitan cimentar la evaluación de los objetivos del proyecto educativo.

Será esta misma comunidad la que dará continuidad al proceso, identificará fallas e implementará los respectivos planes de mejoramiento para que el ideal formativo se vaya alcanzando, poco a poco y de manera cada vez más eficiente.

Hasta este punto ha sido posible dar cuenta del alcance del primer objetivo específico de la investigación y del abordaje de la categoría 1 (*PEI*) a través del análisis de las matrices 1, 2 y 3; dado que se han abordado a través de un estudio más o menos exhaustivo los principios filosóficos y pedagógicos que subyacen a los objetivos del PEI de la Escuela Sol Naciente y que dan cuenta de la lógica formativa que los anima. Este análisis ha sido puesto en diálogo con los aportes de algunos teóricos del siglo XX que han profundizado en las categorías de las que trata la presente investigación y que le han dado un lugar en el mundo académico. De este modo se puede hacer una aproximación con fundamentos sólidos a la potencial evaluación de los objetivos, dado que se conoce a fondo –gracias a un método que ha favorecido el análisis sistemático y riguroso– cuál es el fenómeno que será objeto de evaluación y se previene así un abordaje a la ligera que posiblemente desconozca la tradición<sup>60</sup> sobre la que se han erigido dichos objetivos.

---

<sup>60</sup> Cuando se hace referencia a la tradición se está hablando en términos de la literatura especializada en torno a los temas de índole curricular, epistemológica y evaluativa que se relacionan con el ámbito de la educación escolar y que han sido tratados ampliamente en el Marco Teórico.

#### 4.1.2. Hallazgos frente al objetivo específico número 2.

Con el fin de alcanzar el propósito inherente a este objetivo y abordar la tercera categoría de la investigación (*PEI de la Escuela Sol Naciente*) se decidió, desde el punto de vista metodológico, adelantar una serie de grupos focales –seis en su totalidad: estudiantes de básica primaria, estudiantes de básica secundaria, estudiantes de media académica, egresados, profesores y padres de familia– orientados a obtener las narraciones de las distintas expresiones de la CE frente a las categorías del estudio en cuestión, pero haciendo un énfasis particular en la ruta de la construcción de los criterios evaluativos a partir de las percepciones de los miembros de la comunidad.

Fue posible identificar cinco líneas fuerza presentes en los datos obtenidos de los grupos focales y que dan cuenta de los insumos que los miembros de la CE aportaron para el diseño de la ruta de construcción de los criterios evaluativos; es decir, en los grupos focales no solamente se indagó por los criterios que los miembros consideraban idóneos para evaluar los objetivos del proyecto, sino que se les dio también la posibilidad de pensar en el modo de estructurar dichos criterios, de tal manera que este proceso tampoco escape a la filosofía institucional.

En primer lugar se ha agrupado una serie de datos que dan a entender un deseo de que los criterios evaluativos respondan a una **naturaleza de orden predominantemente cualitativo**, lo que no excluye una posibilidad de estructurar alguna suerte de medición que favorezca el tratamiento de los datos.

Con relación a ello, el **estudiantado de niveles avanzados de la educación media** y que ha transcurrido una trayectoria formativa dentro de la institución educativa, reconoce en el diálogo (Anexo I, Matriz 4, dato 1) y en la formación humanística herramientas valiosas y características del proyecto educativo que han aportado de manera positiva en su proceso educativo.

Llama la atención el deseo de comparación que manifiestan los estudiantes frente a procesos de otras instituciones (Anexo I, Matriz 4, dato 1) que, sin lugar a dudas, no tienen cabida, pero que les permite elaborar un sentido de pertenencia por lo propio y les ha generado un ideario de reconocimiento delante de los adultos que –al parecer– no los tratan de manera

autoritaria, sino que utilizan las herramientas anteriormente mencionadas para mediar en el ejercicio formativo en general, y en el evaluativo en particular.

Respecto al valor del diálogo (Anexo I, Matriz 4, Fuente teórica 1) es posible identificar dos elementos que le son connaturales y que los estudiantes identifican en sus discursos: por una parte la escucha recíproca; por otra, la posibilidad de contar con voz. Aunque alguna suerte de prejuicio sugiriera que estos elementos característicos son obvios y que deben generarse en los diversos procesos que se suceden en las IE, no resulta todo tan sencillo. Experiencias sobran cuando de autoritarismo dentro y fuera del aula se trata. En muchas IE se vive cotidianamente la antítesis del diálogo por falta de elementos indispensables, como ambientes que favorezcan la escucha y el respeto por la diferencia –ya sea etaria, ideológica, política, religiosa, entre otras– y los estudiantes lo saben. Es por ello que reconocen y valoran que exista la posibilidad de escuchar y de hablar en un ambiente que promueve la comunicación asertiva, en detrimento de otras formas autoritarias de comunicación que suelen promoverse en el ámbito educacional.

Del mismo modo, se puede resaltar el reconocimiento del derecho al disenso al interior del proceso de comunicación, lo cual lo dota de riqueza y complejidad democrática, puesto que no se trata de obedecer órdenes, sino de convocar a la sinergia a distintas fuerzas aparentemente opuestas que toman lugar en el acto educativo.

Por su parte, **la voz de los egresados**, es la voz de quienes conocieron desde dentro el proceso formativo ofertado por la Escuela y que ahora, en sus nuevos roles, pueden ver en perspectiva la propuesta educativa y valorar de una manera diferente lo que vivieron como estudiantes.

Al sugerir prácticamente una incompatibilidad de principios para evaluar los procesos gestados al interior de la Escuela desde una lógica meramente cuantitativa (Anexo I, Matriz 4, dato 2), se puede dar a entender que las relaciones construidas dentro de la atmósfera pedagógica resultarían diezmadas de su riqueza humana al tratar de medirlas a través de procesos estadísticos para avvicinarlos a paradigmas más 'científicos'. El diálogo y la evolución que se da en las personalidades gracias a su ejercicio deben ser narradas en vez de cuantificadas, puesto que es en la palabra y no en el número donde se puede expresar la experiencia del niño y del adulto que entra en contacto con el espíritu de la Escuela.

Si bien en una iniciativa investigativa se aboga por el rigor a través de la búsqueda de objetividad, **los profesores** son conscientes del peso inconmensurable que emana de lo subjetivo en el proceso de educación en general y de evaluación en particular (Anexo I, Matriz 4, dato 3). Parece estar claro que pretender limitar la experiencia pedagógica a una cifra numérica además de reductivo, resulta contraproducente e incoherente con un proceso que aboga por el diálogo en todos los niveles. De este modo, lo cualitativo emerge ni siquiera como una opción, sino como una necesidad para poder dar cuenta de todo aquello que atraviesa a los participantes de la educación mientras se dedican a sus tareas (Marín-Gallego, 2012, p. 122). Y es que precisamente reflexionar en torno a estas vivencias parece implicar aprendizajes, tanto o más que el trabajo disciplinar que se adelanta en la cotidianidad de las aulas.

Asimismo, pensar en opciones evaluativas de orden cualitativo favorece los procesos de inclusión y de reconocimiento de la diversidad, puesto que es posible dar cuenta de los procesos particulares de cada persona en comparación con su mismo proceso, más no frente a un estándar que, además de resultar frío y abstracto, puede influir negativamente en el auto concepto de quienes participan del proceso al verse rezagados de las demás personas.

Ahora bien, aun cuando es indispensable dicha presencia de lo subjetivo dentro de una evaluación que pretenda valorar actos educativos, es innegable que se debe mediar de alguna manera con el fin de sintetizar la información y contar con datos precisos para establecer planes de acción frente a las debilidades identificadas y fortalecer lo que se encuentra bien encaminado (White & Sabarwal, 2014, pp. 1–2).

Es por ello que **los padres de familia** hacen notar que los criterios han de ser también medibles (Anexo I, Matriz 4, dato 4) para que los datos puedan ser usados y que el proceso no permanezca solamente como una valoración de las narraciones, sino que también se puedan implementar estrategias tendientes a alcanzar mejoras en el aspecto de la calidad.

En consecuencia con lo expuesto, los criterios para evaluar el PEI de la ESN están llamados a responder a dos tipos de naturaleza que no se excluyen, sino que se complementan. En primer lugar deben dar gran valor a lo cualitativo; es decir, a la experiencia que cada persona hace en el proceso educativo dependiendo su rol con el fin de evaluar no solo los conocimientos, sino la integridad por la cual se aboga de manera transversal en el proyecto

educativo. Por otra parte, los criterios deben responder también a una necesidad de medición, no necesariamente para reducir la experiencia, sino para compactar los datos y poder cumplir los objetivos de la evaluación que siempre estarán encaminados a la identificación de fallas y al diseño de planes de mejoramiento.

En segundo lugar aparece una agrupación de datos que sugieren que los criterios han de estar orientados a **una observación integral de los procesos** que se desarrollan al interior de la Escuela. Los **estudiantes de educación media** reconocen, en la medida de sus posibilidades, que la formación no solo pasa por el aspecto cognitivo, sino que existen otras facetas de la vida humana que deben ser observadas y mejoradas para alcanzar una superación integral de las propias falencias (Anexo I, Matriz 4, dato 5). Este aspecto rompe con la idea de una suerte de *gnoseocentrismo* que se cierne sobre las IE y diversifica la mirada hacia otras posibilidades y capacidades que pueden desarrollar, no solamente los estudiantes, sino también los profesores y los padres de familia (Anexo I, Matriz 4, Fuente teórica 4). Del mismo modo, se promueve la inclusión y la valoración positiva de las diferencias al observar aspectos cruciales para el desempeño en sociedad y que no suelen aparecer en el currículo formal, sino que hacen parte de las prácticas cotidianas de los miembros de la comunidad educativa al interior de la Escuela.

**Para los egresados**, descentrar el foco de la evaluación de lo meramente académico abre un abanico enorme de posibilidades de observar el proceso formativo de las personas de una manera más orgánica, interrelacionada y conectada con la vida real (Anexo I, Matriz 4, dato 6). Y es que este es un vicio de la Escuela en su calidad de institución socializadora: generar una burbuja de simulaciones al interior de sus muros y, muchas veces, desconocer lo que sucede en las calles y en las demás instituciones culturales.

Resulta relevante el acento que se desea poner sobre las emociones en el ámbito escolar que durante décadas han pasado prácticamente desapercibidas, o, si se quiere, han sido ignoradas adrede, bajo la excusa de la exigencia y la necesidad de una rigurosa formación disciplinar; puesto que ellas en gran parte determinan el desempeño de las personas en cada uno de sus roles. De la misma manera, observar la dimensión trascendente, las relaciones sociales y con el ambiente y muchas otras, lejos de resultar una pérdida de tiempo y una baja en la calidad académica de los procesos educativos, permite reconocer que el aprendizaje se da en cualquier

situación, que una circunstancia, por insignificante que parezca es un aula potencial por la carga de aprendizaje experiencial que puede poseer.

Por su parte, **para los profesores**, surge la problemática de la evaluación de lo integral desde la perspectiva de lo cuantificable (Anexo I, Matriz 4, dato 7). ¿Es posible –y lícito– medir los valores? ¿Cómo entran en diálogo el ser 'buena gente' y la riqueza disciplinar que se pueda adquirir con el paso del tiempo? ¿Existen personas mejores y personas peores? Es verdad, la evaluación no se puede restringir a lo disciplinar, pero, ¿cómo abordar las otras dimensiones de la personalidad? ¿Cómo conjugar, entonces, lo cualitativo y lo cuantitativo para poder dar cuenta de resultados?

Como bien se ha dicho y como se propone también desde las lógicas del MEN, se evalúa con base en ciertos estándares y quien no los alcanza demuestra dificultades de orden académico. Ahora bien, conjugar esto con las relaciones inter e intrapersonales es un reto que se debe asumir para poder afirmar que se evalúa en perspectiva integral.

En ese sentido, esta línea fuerza identificada en segundo lugar, permite sugerir que una visión holística de la evaluación demanda mucho más que intenciones de tipo romántico e idealista para que se concrete y pueda dar cuenta de sus resultados. Persiste como tendencia la necesidad de dar relieve a la subjetividad presente en lo cualitativo, pero también aquella de poseer datos manejables para poder adelantar procesos efectivos de evaluación. Es por ello que la perspectiva integral debe responder a ambos frentes en el diseño de los criterios. Posee gran importancia el narrar, el dar a conocer las vivencias, pero al mismo tiempo urge dar cierto valor a las vivencias con base en estándares constituidos a partir de las percepciones de la comunidad para poder cobijar el proceso en toda su extensión.

Otro conjunto de datos sugieren que los criterios deben responder en lo posible a una **visión objetiva** sobre los hechos que se evalúan. Desde el punto de vista de los profesores, una vez más se hace evidente que, si bien no se puede dejar de lado la subjetividad en el proceso formativo y en la evaluación, es importante contar con estándares que eviten evaluar subjetivamente –sin que ello implique una contradicción–, sino que permitan valorar la subjetividad, lo propio de cada experiencia a la luz de una idea común y aceptada por todos como deseable (Anexo I, Matriz 4, dato 8).

De todas maneras, subjetividad y objetividad no son prendas que se pueden adherir o quitar a la persona para usarlas a conveniencia, sino que recrean un juego permanente de los procesos inconscientes y los dictámenes racionales. Dado que este juego es difícil de controlar, se hace necesario contar con parámetros 'externos' para que la evaluación mire efectivamente al proceso y al sujeto en su personalidad, pero con base en lo que se haya establecido previamente como ideal y hacia lo cual las personas pueden apuntar debido a sus características particulares y a sus capacidades.

Del mismo modo, en los aportes de los profesores resulta valiosa la contribución sobre la necesidad de aplicación universal de los criterios; es decir, que puedan pensarse indistintamente para cada uno de los objetivos (Anexo I, Matriz 4, dato 9). Ello dota de rigor y sistematicidad el proceso evaluativo y va en coherencia con el deseo de valoración de la integridad a la hora de evaluar. Ello no implica que no pueda haber excepciones justificadas ante esta regla que se pretende enunciar.

Por su parte, pensar en unos criterios que sean flexibles dotaría de riqueza el proceso puesto que, como se ha venido sugiriendo, hay aspectos no menores que no se pueden prever, sino que se dan sobre la marcha y pueden resultar de gran valor para evaluar lo educativo. Emerge con gran fuerza el hecho de que el proyecto que se pretende evaluar tiene como centro seres humanos, cada uno con su individualidad y sus procesos independientes, lo que provee de riqueza, pero también dota de complejidad el proceso (Anexo I, Matriz 4, Fuente teórica 6). Al proponer que los criterios sean flexibles no se sugiere un movimiento a voluntad del raso, sino que se exige un estudio pormenorizado de las circunstancias que entran a ser evaluadas para comprender de qué manera esos criterios universales, pueden aplicarse para un caso particular.

De todo lo anterior es posible concluir que los criterios deben responder a unas características comunes que entren en diálogo con la perspectiva filosófica y pedagógica de la Escuela para que la evaluación sea pertinente y, tal vez lo más importante, efectiva.

Los miembros de la comunidad desean que la evaluación esté íntimamente ligada con los presupuestos institucionales y que vayan más allá del deseo de formación de operarios y que se propenda por la formación de protagonistas, de líderes –y ello no se reduce a los estudiantes, sino que, por el contrario, se amplía a todos los miembros de la CE.

Resulta común a los distintos miembros la necesidad de rescatar lo vivencial, pero también de valorarlo de alguna manera que permita el manejo de los datos; es por ello que los criterios deben poseer una naturaleza medible, en búsqueda de objetividad; y una naturaleza cualitativa, que rescate la subjetividad de las experiencias inter e intra personales.

De esta manera queda demostrado cómo se ha alcanzado el segundo objetivo específico de la investigación que perseguía el diseño de la ruta de construcción de los criterios a partir de las narraciones de la comunidad educativa. El principal aporte que en este sentido dan los grupos focales es que dicha construcción también es comunitaria y, en ese sentido, se encuentra en coherencia con los postulados que sobre la CE emanan de la ley 115 de 1994. Del mismo modo, acudir a una construcción desde las perspectivas de la comunidad redonda en los principios institucionales de ejercicio del diálogo y defensa de las relaciones horizontales.

#### **4.1.3. Hallazgos frente al objetivo específico número 3.**

Con miras al abordaje de la segunda categoría de la investigación (*Comunidad Educativa*) y dar alcance al propósito que se persigue con este objetivo específico se hizo uso de los grupos focales de los que ya se ha hecho mención con el fin de obtener algunos criterios desde las narraciones y complementarlos con los que se puedan obtener del análisis de contenido efectuado sobre el PEI, con el fin de dar alcance finalmente al objetivo general del proyecto.

Para alcanzar dicha propuesta se presentará la forma en la que se alcanzaron los criterios en el ejercicio de los grupos focales y, posteriormente, se presentarán de manera orgánica junto con aquellos que emergen del análisis de contenido de la filosofía institucional de la Escuela.

Una primera línea fuerza que emerge de los datos es que una manera de corroborar que se estén poniendo en práctica los objetivos del PEI, es que se esté favoreciendo el **desarrollo de la autonomía** en los miembros de la CE. Es por ello que los estudiantes son capaces de reconocer el rol que desempeñan en el proceso educativo y saben qué se espera de ellos porque lo han incorporado y ellos mismo se lo exigen (Anexo I, Matriz 5, datos 1 y 2).

El sentido de la autonomía se promulga desde la dimensión socio-afectiva (Anexo I, Matriz 5, Fuente teórica 1) y pretende que cada quién se vaya formando como responsable de su propio proceso formativo dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentre.

Preguntarse si los objetivos del PEI favorecen el desarrollo de la autonomía es legítimo y va en concordancia con los presupuestos antropológicos y pedagógicos de la institución y permite indagar sobre los alcances que se tienen al respecto hasta el momento. Este sentido de la autonomía promueve el desarrollo de otras habilidades, quizá más complejas, que son necesarias dentro de la formación escolar; todas ellas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y el de habilidades básicas.

Ahora bien, este principio se puede generalizar hacia un **criterio de promoción** de las capacidades del ser humano y puede, de esta manera, abarcar no solo lo socio-afectivo, sino también los aspectos de las demás dimensiones.

En segundo lugar emerge un **criterio de pertinencia** que se sustenta en dos tipos de datos. Por un lado resulta llamativo ver cómo los estudiantes leen la pertinencia en cuanto a su formación en la Escuela, puesto que la ligan íntimamente con el tiempo que permanecen 'aprendiendo' en el aula (Anexo I, Matriz 5, dato 3). Existe en el ideario colectivo de los estudiantes que solo se puede aprender intramuros y que las demás experiencias que viven fuera del aula son circunstanciales y aisladas. Detrás de ello, sin embargo, reside una exigencia de que la educación responda a sus necesidades formativas y, por ende, a las del contexto inmediato.

Por otra parte, en los padres de familia se evidencia un reconocimiento por el trabajo que se adelanta en la Escuela en pro de la conformación y la formación de la comunidad educativa, atendiendo a las motivaciones que dieron origen a la Escuela en cuanto institución educativa (Anexo I, Matriz 5, dato 4). Al mismo tiempo se reconoce que la formación en valores no es un accesorio, sino que se establece como médula espinal del proceso formativo alrededor de la cual giran todos los demás procesos generando una sinergia de fuerzas orientada a la calidad educativa que se oferta a la CE.

En términos más amplios, la pertinencia puede ser leída como la respuesta de la Escuela a las necesidades educativas de la comunidad (Anexo I, Matriz 5, Fuente teórica 2). El ejercicio curricular, es decir, la puesta en marcha del PEI no puede ir en contravía de lo que se va generando en el contexto social en el que está enmarcada la Escuela. Por ello, la institución debe mantener actualizado el diagnóstico social para poder dar respuestas efectivas y

eficientes en términos educativos a las problemáticas que se presentan, que suelen ser cada vez más complejas y desafiantes.

Posteriormente se han podido identificar varias intervenciones de los miembros de la CE que sugieren un criterio que observe **la cooperación** en la puesta en marcha del PEI.

Uno de los propósitos formativos de la Escuela es la educación a la cultura de la comunión, lo que implica un sentido renovado de la generosidad y de apertura hacia el otro como un semejante en la diferencia (Anexo I, Matriz 5, Fuente teórica 3). Dicha apuesta formativa demanda un trabajo en equipo que, al parecer, ha dado algunos frutos, por las muestras de altruismo y empatía que dan los niños de básica primaria en sus apreciaciones (Anexo I, Matriz 5, datos 5 y 6). Resulta sumamente importante no solo la propia formación, sino que el otro es sujeto del mismo derecho y, por tanto, es deber de todos abogar para que lo pueda ejercer de la mejor manera posible. En ese sentido, los objetivos de la Escuela deben optar por un sentido de la cooperación que favorezca a todos y dé a cada uno un lugar desde el cual pueda aportar al mosaico de la formación colectiva.

En los egresados este sentido de la cooperación se ve más reivindicado puesto que por sus nuevas vivencias, han podido elaborar un paralelo entre la formación brindada en la Escuela y la realidad de otras instituciones socializadoras (anexo I, Matriz 5, dato 7). Por fortuna, han comprendido que el sentido de cooperación no exige reciprocidad, sino que surge de la generosidad y el deseo de transformación social desde el metro cuadrado que corresponde a cada quien.

En ese orden de ideas, la ejecución de los objetivos del PEI, han de favorecer el desarrollo de la cooperación no solo a nivel personal, sino también institucional en el ámbito local, regional e internacional –contextos en los que tiene injerencia el PEI de la institución– y la evaluación sobre los objetivos debe indagar cómo se da ese proceso en los distintos niveles de organización escolar.

Ahora bien, el proceso de puesta en marcha de los objetivos del PEI que se inició hace casi veinte años ha debido velar por **el respeto** en su sentido más amplio y versátil, puesto que se deben valorar las distintas etapas de desarrollo de los miembros de la CE para evaluar sus procesos de aprendizaje; del mismo modo, cada circunstancia debe haber estado mediada por

este valor. De todas maneras, es probable que la regla se haya roto varias veces en tanto tiempo (Anexo I, Matriz 5, dato 8) y resulta interesante ver cómo se han gestionado las situaciones cuando la ausencia de respeto ha tomado la batuta en las relaciones entre los miembros de la Escuela.

Al mejor estilo de Zuleta (2015), el respeto consiste fundamentalmente en dar lugar a la diferencia, no como un peso que se debe soportar, sino como una riqueza que dota de complejidad y belleza cualquier proceso de índole formativo. De esta manera este criterio permite aplicar se una manera flexible debido a las varias interpretaciones que se puedan dar, pero, en términos generales una clave de lectura reside en las etapas de desarrollo expuestas en el proyecto educativo.

Un quinto criterio que emerge de los datos tiene que ver con la **equidad**. En los estudiantes está latente el deseo recibir un trato igualitario por parte –particularmente– de las figuras de autoridad (Anexo I, Matriz 5, datos 9 y 10). Esta actitud, lejos de permanecer en el egoísmo, clama por la democratización de las oportunidades y el acceso comunitario –sin distinción– al reconocimiento, no por el desempeño ante una prueba estándar, sino por los logros obtenidos a nivel personal y colectivo.

Desde el punto de vista de los egresados se aboga por la equidad también entre generaciones (Anexo I, Matriz 5, dato 11). Los derechos y deberes, si bien tienen sus diferenciaciones, son universales y, en consecuencia, aplicables para todos por igual. Ello implica que el estudiante, en el ejercicio del diálogo, se pueda sentir al mismo nivel del adulto –salvando las distancias etarias y experienciales, claro está– no con el fin de igualarlos, sino con el fin de facilitar el ejercicio de comprensión, que es, en últimas, lo que se busca al dialogar.

La equidad en el trato generalizado favorece la empatía entre los miembros de la CE, actitud que se extrapola fácilmente a los otros ambientes en los que se desenvuelven las personas involucradas con la Escuela. Los profesores juegan un rol fundamental en la generación de ocasiones para que la equidad pueda ponerse en práctica y, más aún, pueda ser reflexionada y asumida como praxis pedagógica (Anexo I, Matriz 5, dato 12).

De este modo y ligada íntimamente con el respeto, surge la equidad como una necesidad de trato y acceso a las mismas oportunidades para todos los miembros de la CE de acuerdo con el rol que desempeñan en la IE. En la medida en la que se favorece la equidad, se promueven la convivencia y la comprensión experiencial de los valores y la gestión de conflictos (Anexo I, Matriz 5, Fuente teórica 5); es por ello que los objetivos del PEI deben promover la equidad en todos los niveles y en todas las circunstancias, germen éste de un adecuado sentido de la justicia. Ningún miembro de la CE debería sentirse excluido en la Escuela; ello depende de que las prácticas en todos los procesos que se generen propicien la equidad en todos los niveles.

Por otra parte, los estudiantes manifiestan el deseo de que se observe su proceso de manera integral y continua, teniendo en cuenta su desempeño en la Escuela en todos los niveles (Anexo I, Matriz 5, datos 13 y 14). Les contraría la posibilidad de incoherencia de que algunas personas den a conocer un perfil delante de las figuras de autoridad y otro con sus semejantes; ello da a entender que un *acompañamiento permanente* puede ayudar en la formación de estos rasgos de la personalidad para que se pueda llegar a ser cada vez más auténticos.

Un término que resulta interesante es el 'testimonio de vida', al cual hace mención alguno de los estudiantes, pues son precisamente los actos los que hablan de los desempeños de los estudiantes y de los logros que han alcanzado en su proceso formativo.

Asimismo, en los profesores se ha desarrollado la conciencia de que la *evaluación es un proceso permanente* y que no se puede reducir a su mínima expresión en la aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes (Anexo I, Matriz 5, dato 15). Es indispensable que se observe de forma constante el proceso en la cotidianidad del estudiante, independientemente su nivel de formación y su etapa de desarrollo. Los aprendizajes se suceden tanto al interior como al exterior del aula y el profesor debe estar atento a ambos procesos para poder dar cuenta con mayor precisión de los avances o retrocesos en los procesos de los estudiantes.

En ese sentido, cuando la Escuela decide apostar por el desarrollo de la inteligencia en los estudiantes (Anexo I, Matriz 5, Fuente teórica 6) –pero también en los demás miembros de la CE– decide hacer énfasis formativo en un vértice de las tres dimensiones y desarrollar desde esta raíz las demás habilidades de cada persona. Para poder llegar a tal fin resulta de importancia medular adelantar **procesos de seguimiento** minuciosos y personalizados para

que la evaluación observe realmente el recorrido de cada persona con base en los estándares, pero con base también en su propio proceso.

Hacer seguimiento consiste en registrar de manera permanente la cotidianidad del estudiante haciendo uso de las herramientas más prácticas para poder contar con evidencia fehaciente de los alcances de cada persona en medio de su proceso formativo al interior de la Escuela. El seguimiento permite contar con datos fehacientes del proceso que adelanta cada miembro de la CE y facilita la toma de decisiones en pro de la mejora en la calidad de dichos procesos. Por tanto, los objetivos del PEI han de ser sujetos de seguimiento permanente para que se puedan evidenciar sus alcances y sus falencias siempre en pro de la mejora en la calidad de los procesos.

Otro criterio que emana de la experiencia de los miembros de la CE es la **sinergia** que se debe demostrar en la toma de decisiones en el alcance o el desarrollo de cualquier objetivo del PEI.

Para los estudiantes resulta claro que la evaluación del proceso de una persona no puede ser determinado por un solo individuo, sino que debe haber un consenso que permita evidenciar las luces y las sombras que engalanan el recorrido formativo de un estudiante, por ejemplo (Anexo I, Matriz 5, dato 16).

Se da a entender, también, que una cosa es el desempeño disciplinar de una persona y otra su comportamiento y sus relaciones intra e interpersonales. Estos dos conjuntos deben observarse de manera equitativa para poder dar una mínima cuenta de lo que efectivamente una persona alcanza en su proceso de formación.

De la misma manera, el diálogo como insumo para la toma de decisiones es una herramienta que ha quedado marcada en la experiencia de los egresados y han comprendido su importancia para sus relaciones interpersonales (Anexo I, Matriz 5, dato 17). En sus apreciaciones se hace visible la premisa *freireana* de la formación comunitaria en el diálogo, distinta de una pretensión de formación unilateral que parte de los adultos hacia los menores; no, en el diálogo se forman todos de acuerdo con el rol que desempeñan y esa es una riqueza inconmensurable porque permite extrapolar efectivamente el aprendizaje de las paredes del

aula y llevarlo a la atmósfera de las relaciones cotidianas tanto al interior como al exterior de la Escuela.

Para que pueda haber consenso en la toma de decisiones en lo que respecta a proceso evaluativo, lo primero que se debe generar al interior de la atmósfera de diálogo es una circulación efectiva y pertinente de la información, para que pueda ser de conocimiento común y que de ese modo no haya asimetrías en el poder para aportar en la toma de decisiones.

En ese sentido, un elemento que favorece la objetividad, es el diálogo cruzado entre distintos miembros de la CE que jueguen roles diversos al interior de la Escuela y que puedan dar cuenta desde diferentes perspectiva de los alcances de los objetivos en distintos niveles de aplicación (Anexo I, Matriz 5, Fuente teórica 7).

Resulta claro que los alcances de los objetivos del PEI deben ser observables y las apreciaciones deben converger en puntos comunes en los que haya acuerdo, pero para que dicho proceso se pueda dar de manera efectiva, todos los miembros involucrados en el proceso han de tener acceso democrático a la información y deben contar con participación igualitaria para promover la objetividad en la toma de decisiones, que, en última instancia, favorece la calidad educativa y la riqueza conceptual debido a la diversidad de puntos de vista. En ese sentido se habla de un criterio de sinergia en la toma de decisiones.

De otro lado, es posible hablar de un criterio de **impacto en el contexto inmediato**, de acuerdo con las narraciones obtenidas de los grupos focales. Por ello, los proyectos en los que se hacen partícipes los estudiantes de los diferentes niveles y que poseen un tinte comunitario permiten visibilizar externamente el proyecto educativo y darlo a conocer a las personas de la comunidad en la que surgió la iniciativa pedagógica (Anexo I, Matriz 5, dato 19).

Para los egresados resulta de gran valor el haber podido participar de proyectos de menor o mayor escala en su proceso formativo, dado que pudieron comprender que el conocimiento no solo se da en el aula y, mejor aún, que no puede permanecer como un tesoro oculto, sino que debe democratizarse y brindarse generosamente a la mayor cantidad de personas posible, sean parte o no de la CE.

Por su parte, para los padres de familia resulta importante el reconocimiento externo que se da del proyecto educativo (Anexo I, Matriz 5, dato 20). Que la Escuela sea conocida y

recomendada da a entender, según su perspectiva, que se están adelantando positivamente los procesos. Más allá de eso, conviene entender las razones por las cuales se produce dicho reconocimiento fuera de los muros de la institución. Por ello resultan de vital importancia el trabajo comunitario –en cuanto proyección social de la Escuela– y las relaciones interinstitucionales para provocar visibilización del proyecto educativo a través de acciones concretas y verificables.

En concordancia con lo anterior, si la Escuela permanece encerrada en sí misma después de 20 años de labores educativas, fácilmente se puede convertir en su propia antítesis, dado que surgió para dar respuesta a las problemáticas de la comunidad adyacente y no solo para dedicarse a la impartición de los conocimientos disciplinares.

Es muy común que en las IE se adelanten procesos valiosos de formación y evaluación pero que permanecen ocultos por la falta de divulgación que depende de fallas en los procesos de sistematización de la información; es por ello, que la práctica pedagógica, entendida en su sentido más amplio, debe convertirse en praxis por medio de la reflexión rigurosa de los procesos y de la puesta en común de los resultados alcanzados.

En ese orden de ideas, los objetivos del PEI han de generar visibilización del proyecto más allá de los muros de la Escuela, para estar en coherencia con los orígenes de la institución y su vocación de responder a las necesidades de la comunidad, lo que se puede traducir en un criterio de impacto en el contexto inmediato.

Como última tendencia en los datos se resalta lo que se ha **denominado reconocimiento institucional interno**, dado que resulta relevante que los miembros de la CE puedan reconocer los alcances de los objetivos a través de los procesos que se adelantan en los distintos niveles dentro de la atmósfera escolar (Anexo I, Matriz 5, dato 21). Este tipo de reconocimiento puede resultar útil a la hora de establecer indicadores de aceptación y de acogida de la implementación de los objetivos del proyecto. De esta manera se involucran todos los miembros de la comunidad y se evitan los guetos, riesgo permanente y peligroso en las IE. Es importante que la información fluya y ello se demuestra en el reconocimiento interno.

Ahora bien, de modo preliminar se puede decir que la evaluación en términos educativos que se debe generar el interior de los procesos de la Escuela Sol Naciente, debe gestarse en

términos de favorecimiento del desarrollo de la autonomía de todos los miembros de la CE; pertinencia con la misión y la visión de la institución que están en coherencia con los fundamentos filosóficos y pedagógicos; favorecimiento de la cooperación en todos los niveles de organización presentes en la Escuela; respeto por los procesos de cada persona, lo que implica necesariamente valoración de las diferencias y exaltación de la diversidad como riqueza que complejiza los procesos; equidad en el acceso a las oportunidades y en el trato, lo que se puede traducir en democratización de los procesos indistintamente de quienes se vean involucrados en ello, lo cual no va en detrimento del seguimiento personalizado que se debe hacer al recorrido formativo de cada persona al interior de la Escuela; favorecimiento de la sinergia en la toma de decisiones en términos evaluativos –que en últimas, implica hablar de términos formativos– para resguardar la objetividad y la riqueza de puntos de vista; impacto en el contexto inmediato relacionado con los alcances del proyecto educativo por medio del trabajo comunitario y la colaboración interinstitucional; y reconocimiento interno de la praxis pedagógica que da cuenta del desarrollo de los objetivos del PEI.

Como complemento a los nueve criterios ya identificados en las narraciones de la CE se proponen dos más que, de acuerdo con el análisis de la información, permitirán abordar completamente la puesta en práctica los objetivos del PEI.

En primer lugar se sugiere un criterio que observe la **igualdad de género**, de modo tal que en las distintas actividades en las que se identifique la puesta en práctica de un objetivo, se puedan evidenciar las mismas condiciones en la participación entre mujeres y hombres y en el caso de que no suceda de esta manera, puedan hallarse explicaciones que no redunden en procesos de discriminación o segregación.

Como último criterio, resulta conveniente que se observe la **coherencia** de la puesta en práctica de los objetivos del proyecto educativo. En ese caso conviene observar tanto su formulación en coherencia con la filosofía institucional –entendida como coherencia con el PEI– y su coherencia interna; es decir, que su puesta en marcha responda de manera directa y clara con el propósito que sugiere el objetivo y la dimensión a la cual pertenece<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Para ampliación de los componentes de éste y de los demás criterios, remitirse al Anexo II: Criterios evaluativos.

De esta manera se puede hacer seguimiento diversificado y completo del alcance de los objetivos del PEI, dado que en estos criterios se tiene en cuenta la percepción de los miembros de la CE y los principios institucionales.

Es así que del itinerario seguido hasta el momento surgen los criterios de evaluación para los objetivos del PEI de la ESN que se presentan en las matrices de criterios evaluativos –que se puede tomar como un nuevo instrumento de evaluación– siguiendo la lógica presentada en los objetivos específicos de la investigación y los marcos teórico<sup>62</sup> y metodológico.

En la Tabla 9 se presenta un ejemplo de dichas matrices haciendo uso del criterio de promoción en la que se evidencia cómo se operacionaliza el criterio a través de sus respectivos componentes<sup>63</sup>.

Los criterios deben responder a dos tipos de naturaleza no excluyentes. Por una parte, deben poseer un componente medible y verificable que se corresponde con la **medida** de los estándares; de este modo, se garantiza también la objetividad en la evaluación. Por otra parte, los criterios deben dar cuenta del valor de lo cualitativo, presente en las narraciones que los participantes podrán brindar en las **razones**<sup>64</sup> que sustentan la medida que han seleccionado para cada estándar del correspondiente indicador. Asimismo, la CE ha dado a entender que los criterios han de ser universales y flexibles, es por ello que se ha decidido aplicar todos los criterios, sin excepción, a cada uno de los 13 objetivos específicos del PEI y, en consecuencia, al objetivo general.

En la estructura de estas matrices es posible evidenciar el aporte que brindaron los miembros de la CE a través los distintos grupos focales para el diseño de la ruta de construcción de los criterios.

### **Explicación de la estructura de las matrices de los criterios evaluativos.**

Cada matriz se corresponde con un criterio que se desglosa en distintos componentes. La primera columna, denominada **indicador**, contiene el nombre que se le ha asignado al criterio

---

<sup>62</sup> Especialmente en lo que aborda el numeral 2.2.1. Criterios evaluativos.

<sup>63</sup> El instrumento completo compuesto de once matrices en las que se operacionaliza cada criterio para los 13 objetivos específicos y para el objetivo general, se puede consultar en el Anexo II: Criterios evaluativos. Operacionalización

<sup>64</sup> En estas razones se puede hacer mención de experiencias, programas, actividades o procesos que sustenten la medida seleccionada para el estándar que se está evaluando.

que se pretende aplicar. La segunda y la tercera columna recogen en las tres **dimensiones de formación**, los **objetivos** del PEI. La cuarta columna indica el **estándar**<sup>65</sup> que se pretende evaluar; éste, a su vez se corresponde con un objetivo del PEI.

Las siguientes cinco columnas agrupadas bajo el título de **medida**, presentan la posibilidad de valoración que tiene la persona que esté desarrollando la matriz en cuestión. En este caso se ha hecho uso de la Escala de Likert para definir el número de opciones a elegir.

En este caso las cinco opciones de medida que se han elegido deben interpretarse de la siguiente manera:

<b>Medida</b>	<b>Significado</b>
Deficiente	Evidencia clara de funcionamiento insatisfactorio; serias debilidades en todos los aspectos cruciales a los cuales hace mención el estándar. No hay soportes de que con la aplicación del estándar se esté cumpliendo la filosofía institucional desde el vértice propuesto.
Insuficiente	Existen evidencias de fallas en el funcionamiento de varios aspectos a los cuales hace mención el estándar: existen puntos débiles en la aplicación de la filosofía institucional identificables claramente en el aspecto evaluado.
Aceptable	Rendimiento razonablemente bueno en términos generales; el estándar al cual se hace mención da cuenta de algunas debilidades, lo que implica que la aplicación de la filosofía institucional en el aspecto evaluado no es la ideal.
Sobresaliente	Muy buen rendimiento en prácticamente todos los aspectos en los que hace mención el estándar; fuerte en términos generales, pero no ejemplar en la aplicación de la filosofía institucional en el aspecto observado; sin debilidades aparentes, aunque habría aspectos mejorables.
Excelente	Ejemplo claro de desempeño excelente o mejores prácticas

<sup>65</sup> En total han sido redactados 154 estándares que buscan dar cuenta de cómo cada objetivo responde en clave del criterio que se pretende evaluar.

<b>Medida</b>	<b>Significado</b>
	en este estándar: sin puntos débiles en la aplicación de la filosofía institucional en lo referido al aspecto evaluado.

**Tabla 8.** Explicación de la medida de los estándares de los criterios evaluativos.

Fuente: Elaboración propia, inspirado en la propuesta de Oakden (2013, pp. 6-7)<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> La Escala de Likert sugerida por Oakden (2013) aplicada para los criterios evaluativos representa el nivel de logro alcanzado por cada uno de los estándares evaluados de acuerdo con el criterio en cuestión.

Criterios evaluativos									
Indicador	Dimensión	Objetivo N°	Estándar	Medida (el estándar se cumple de manera...)					Razones
				Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Sobresaliente	Excelente	
<u>Promoción</u>	Socio-afectiva	1	Las actividades y/o procesos adelantados por la Escuela promueven en los estudiantes la construcción de la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad los derechos y los deberes, tanto personales como colectivos.						
		2	Las actividades y/o procesos adelantados por la Escuela motivan el desarrollo de la autoestima, la autonomía, la asertividad, y la conciencia de sí mismo.						
		3	Se han desarrollado actividades que favorecen los procesos de participación y las condiciones necesarias que promuevan la convivencia social en la Escuela.						
		4	Se han desarrollado programas de extensión comunitaria dirigidos a dar solución a los conflictos del entorno que promuevan el desarrollo de habilidades en sus participantes.						
		5	En la Escuela se ha favorecido el intercambio de programas culturales, deportivos y recreativos que promuevan diversas habilidades en quienes toman parte de ellos.						
	Cognitiva	6	Se han desarrollado actividades que faciliten que los educandos sean constructores de su propio saber con base en procesos de enseñanza-aprendizaje permanentes y evolutivos; teniendo en cuenta el contexto y la comprensión de su realidad individual y social.						

Criterios evaluativos									
Indicador	Dimensión	Objetivo N°	Estándar	Medida (el estándar se cumple de manera...)					Razones
				Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Sobresaliente	Excelente	
		7	Se ha favorecido el acceso a la ciencia a través de las competencias argumentativa, propositiva e interpretativa teniendo en cuenta las habilidades de los estudiantes.						
		8	Con el fin de proporcionar los medios y mecanismos para el acceso a la ciencia, la investigación, la cultura, la técnica y el arte, se ha favorecido la participación diferenciada de acuerdo con las habilidades de los participantes.						
		9	Se han favorecido el desarrollo y la formación hacia una sana competitividad en los campos personal, académico, deportivo, profesional, laboral.						
	Axiológica	10	Con las distintas actividades y/o procesos se ha dinamizado la formación permanente y la comprensión de los valores religiosos, éticos, morales y estéticos.						
		11	Se han adelantado actividades y/o procesos que propician de manera libre la relación con el Ser Superior, insertándolo permanentemente y de manera radical en el proyecto de vida personal y comunitario						
		12	Se ha fomentado el interés por la ecología y la protección del ambiente a través de actividades de diversa índole.						
		13	La Escuela ha promovido el desarrollo de una sana corporeidad con funcionamiento apropiado a través de distintas actividades y/o						

Criterios evaluativos									
Indicador	Dimensión	Objetivo N°	Estándar	Medida (el estándar se cumple de manera...)					Razones
				Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Sobresaliente	Excelente	
			procesos.						
	Objetivo general	14	Al perseguir en la comunidad educativa el desarrollo de un proceso de educación integral con énfasis en liderazgo y comunicación a través de las dimensiones Socio afectiva, Cognitiva y Axiológica, encaminado a formar "hombres y mujeres nuevos", protagonistas en la realidad que los rodea y capaces de hacer transformaciones positivas a la ciencia, el arte, la cultura, la técnica, la investigación, el deporte, la economía y la política, promoviendo que los educandos desarrollen conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales ellos puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente; se está favoreciendo la promoción del desarrollo de las diversas capacidades del ser humano.						

**Tabla 9.** Operacionalización de los criterios evaluativos. Criterio de promoción.

Fuente: Elaboración propia

Del conteo que se haga de estas medidas, bien sea para cada uno de los criterios, o para la intervención en general se pueden obtener datos de naturaleza cuantitativa que permiten una generalización de los resultados y un manejo más eficiente de la información.

Para facilitar dicho proceso se ha diseñado la siguiente tabla en la que se traducen las medidas de los estándares de acuerdo con la frecuencia en la que han sido seleccionadas:

<b>Medida</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Dato cuantitativo</b>
Deficiente	Nunca o muy ocasionalmente; con debilidades evidentes	Probablemente, menos del 40% de los evaluadores está de acuerdo con el estándar en un grado considerable o alto
Insuficiente	A veces, con bastantes excepciones	Alrededor del 40 al 60 % de los evaluadores está de acuerdo con el estándar en un grado considerable o alto, y no más del 15 % está de acuerdo en un grado limitado o muy limitado.
Aceptable	A menudo, con algunas excepciones	Entre el 60 y el 80 % de los evaluadores está de acuerdo con el estándar en un grado considerable o alto, y no más del 15 % está de acuerdo en un grado limitado o muy limitado.
Sobresaliente	Casi siempre	Posiblemente del 80 al 90 % de los evaluadores está de acuerdo con la medida en un grado considerable o alto.
Excelente	Siempre	Es probable que el 90 % de los evaluadores o más estén de acuerdo con la medida en un grado considerable o alto.

**Tabla 10.** Frecuencia de selección de las medidas. Datos cuantitativos.

Fuente: Elaboración propia, inspirado en la propuesta de Oakden<sup>67</sup> (2013, p. 10)

<sup>67</sup> BetterEvaluation, para la que Oakden ha diseñado el documento guía, es la organización en la cual se inspira *Innocenti* para diseñar sus rúbricas de evaluación.

La última columna, denominada **razones** representa el aspecto más cualitativo del instrumento<sup>68</sup> y en ella, los evaluadores deben explicar los motivos que los llevan a elegir determinada medida sobre el estándar que se está evaluando.

### **Criterios para la aplicación del instrumento.**

Como consecuencia del proceso de investigación adelantado hasta el momento, en el que se han tenido en cuenta de manera permanente las tres categorías de investigación (PEI, Evaluación educativa y PEI de la ESN) en diálogo con los expertos citados en el Marco Teórico y las percepciones de la CE recogidas a través de la sistematización de los grupos focales, emergen los criterios de aplicación del instrumento para que ésta vaya en coherencia con el proceso adelantado hasta el momento.

Dado que el instrumento completo consta de trece matrices que arrojan un volumen considerable de información, se recomienda que su aplicación se dé de manera no estandarizada; es decir, es de carácter discrecional que una persona<sup>69</sup> deba diligenciar las trece matrices. Es más, resulta conveniente que cada evaluador diligencie como máximo tres matrices, teniendo en cuenta que deben aportarse datos de naturaleza cualitativa.

De ese modo se debe contar con miembros de las distintas expresiones de la CE para que, entre los distintos componentes, se puedan diligenciar varias veces los mismos criterios hasta el punto en el que se cuente con una muestra representativa de dicha población para poder adelantar la generalización de los datos. Esto en lo que respecta a los datos de naturaleza cuantitativa.

Aquellos datos cualitativos han de mantenerse como memorias y soportes del proceso en un archivo perteneciente al proceso de evaluación, con el fin de ser consultado para **comprender** las motivaciones de las medidas seleccionadas por los participantes.

---

<sup>68</sup> Dimensión subjetiva de los participantes (Marín-Gallego, 2012, p. 122).

<sup>69</sup> Tal y como lo sugieren los datos recabados en los grupos focales –y en concordancia con la Ley 115– y la misma filosofía institucional es la comunidad educativa la que debe llevar adelante el proceso de evaluación interna. En el aspecto práctico, se debe garantizar la participación de los representantes de todas las expresiones de la CE para garantizar el pluralismo y el ejercicio democrático de la evaluación. Este trabajo debe ser coordinado por un equipo de personas preparadas en el tema –muy probablemente profesores, directivos y padres de familia– quienes se encarguen de adaptar el instrumento, sistematizar los datos y presentar los resultados de la evaluación.

El instrumentos es flexible, en la medida en la que se pueden adaptar los estándares a procesos particulares de los componentes del PEI o a distintas etapas de desarrollo con el fin de que se cumpla con el criterio de pertinencia a la hora del diligenciamiento.

Se debe tener en claro que a la hora de aplicar el instrumento, éste debe estar acompañado de unas instrucciones de diligenciamiento que incluyan el objetivo que se persigue con la evaluación y el tratamiento que se hará a los datos. Asimismo, cada matriz debe incluir el rol de la persona que hace las veces de evaluador y su antigüedad en la Escuela, dado que su criterio debe ser tenido en cuenta en la interpretación de los datos.

De este modo se da por alcanzado el tercer objetivo específico de la investigación que perseguía la formulación de los criterios evaluativos de acuerdo con la lógica que se desprende tanto del Marco Teórico, como de la aplicación del Marco Metodológico a este respecto. Asimismo, la categoría de evaluación educativa queda resignificada dado que ha pasado por el filtro del PEI de la ESN. Los alcances a este respecto se tratarán con mayor detalle en la sección de las conclusiones.

## 4.2. Conclusiones

Una vez adelantado el análisis de la información recolectada y de haber presentado los frutos de la investigación es posible indicar, de manera concreta, de qué manera se alcanzaron los objetivos del proyecto, cuál ha sido el impacto de la investigación, cuáles han sido las limitaciones y de qué manera se puede proyectar la iniciativa hacia nuevas prácticas que den continuidad al abordaje del problema.

Con relación al **primer objetivo específico** cuyo fin perseguía el análisis de los principios filosóficos y pedagógicos que dan sustento a los objetivos del PEI de la Escuela Sol Naciente, se desarrolló en un primer momento un trabajo amplio de fundamentación de la categoría relacionada con este objetivo, –denominada Proyecto Educativo Institucional-PEI– y las tres subcategorías en las que se descompone, tarea que se ve evidenciada de manera clara y sistemática en el Marco Teórico de la investigación.

En dicho apartado, se demostró la relación necesaria que se da entre los conceptos de currículo y PEI vistos desde la perspectiva de la legislación colombiana y puestos en diálogo con los teóricos más representativos de las distintas corrientes curriculares del siglo pasado.

Es así que, en términos generales, fue posible determinar que el currículo se entiende como el conjunto de orientaciones educacionales de carácter general, básico y común para cada uno de los territorios, que contiene los mínimos indispensables en materia administrativa y pedagógica para llevar adelante el proyecto de construcción de identidad cultural de la nación, que a su vez respeta las diferencias regionales. Obedece a la política pública emanada del ente rector de la educación en el país y, por tanto, es de carácter normativo para todas las IE.

Frente al PEI fue posible alcanzar dos tipos de definiciones, una sobre el estado actual del concepto en el orden nacional y otra desde el punto del deber ser, que es la que ha servido como guía en la puesta en marcha de esta iniciativa investigativa. En ese sentido, el PEI se entiende como el documento en permanente construcción en el que se piensa la Escuela como deber ser educacional, el método para alcanzarlo, que incluye

la construcción del currículo específico desde las necesidades de las comunidades locales. Comporta, a su vez, su puesta en práctica por parte de la comunidad educativa. Dicha práctica, al ser reflexionada y tomada como insumo para el enriquecimiento del PEI, se convierte en praxis pedagógica y, al ir subiendo de niveles, respetando la autonomía y el pluralismo de cada región, llega al nivel nacional desde donde se dicta el currículo general, bajo el carácter de política pública, como representación de la identidad nacional existente y, con base en ello, puede dar indicaciones a futuro de orden general sobre lo que desea alcanzar el país en materia cultural.

Asimismo, las tres subcategorías pertenecientes al concepto de PEI fueron abordadas desde el punto de vista teórico guardando la pertinencia entre las tendencias al respecto en el ámbito académico actual y las disposiciones emanadas tanto del Ministerio de Educación Nacional, como del Congreso de la República en lo que se refiere a componentes del PEI.

Con respecto a los fundamentos filosófico-pedagógicos y a los objetivos del PEI, de acuerdo con la normatividad colombiana, pertenecen al componente conceptual del PEI y resultan de importancia capilar tanto en la planificación, como en la ejecución del proyecto educativo, pues en ellos, la comunidad educativa plasma el tipo de hombres y mujeres que desea ofrecer a la sociedad y la forma en la que pretende hacerlo.

El aporte más relevante frente al concepto de comunidad educativa, perteneciente al componente conceptual en lo teórico, y al comunitario en lo práctico, es que es ella quien en su calidad de conocedora del contexto social, formula y pone en práctica el PEI, hecho que destierra los idearios y las prácticas, alrededor de élites de directivos que trabajan en el documento y, al parecer, son los únicos capaces de dar cuenta de los alcances del proyecto educativo.

Una vez adelantada esta revisión de orden teórico y contando con ella como insumo para el establecimiento del diálogo entre lo que se ha producido en la academia y la experiencia de la ESN, se procedió a analizar los principios filosóficos y pedagógicos y los objetivos del PEI de la Escuela, desde documentos específicos del como Componente Pedagógico, el Componente Conceptual y el Pacto de Convivencia, dado que son aquellos apartes en los que se hace evidente la filosofía institucional. Para ello

se hizo uso de la técnica del análisis de contenido que permitió ejercer el proceso de interpretación de los datos y su contraste con el Marco Teórico.

Dicho análisis arrojó como resultado que la ESN puede dar cuenta de unos fundamentos filosóficos y pedagógicos de manera sólida, dado que tiene clara la visión antropológica desde la cual fundamenta su propuesta educativa (sustrato pedagógico) y hacia la cual proyecta su quehacer pedagógico y comunitario (perspectivas formativas). Es claro para la comunidad educativa que si dichos principios no se ven evidenciados en la cotidianidad de la Escuela para que se ratifiquen su veracidad y pertinencia.

Con respecto al análisis propiamente dicho sobre los objetivos del PEI –elemento central que motivó la investigación– fue posible dar cuenta que es posible hallar relación con la filosofía institucional, dado que, por ejemplo, están formulados en tres grupos que se corresponden con las tres dimensiones de formación propuestas en el horizonte institucional.

Tal y cómo se mencionó en el capítulo de los resultados, los objetivos de un PEI resultan ser la concreción teórica de los presupuestos pedagógicos y antropológicos en los cuales se basa una comunidad educativa para responder a las necesidades del contexto con una propuesta de formación particular.

Y por último, es la comunidad educativa la encargada de llevar adelante la puesta en práctica de dichos objetivos, lo que en otros términos implica, la ejecución y evaluación permanente del PEI.

De este modo es posible sugerir que el PEI es praxis, en la medida que parte de la identificación de una necesidad educativa, pasa por una fundamentación y una planificación de orden teórico que desembocan en un gran número de prácticas. Estas prácticas contrastadas de manera permanente con la fundamentación, a través de un ejercicio reflexivo y sistemático (evaluación), retroalimentan el ejercicio pedagógico y permiten mejorar la planificación y, por consiguiente, la práctica pedagógica y, en suma, la experiencia de los miembros de la comunidad educativa.

La categoría correspondiente al **segundo objetivo específico**, denominada evaluación educativa se abordó en el Marco Teórico tomando como referencia los tipos de

currículo que se tuvieron en cuenta para hacer frente a la categoría PEI. Se pudo determinar que la evaluación educativa, independientemente de la perspectiva que se tome, más que un proceso de control que se adelante sobre los gestos educativos, resulta ser la posibilidad de evidenciar el estado de la práctica pedagógica en la que se identifican los aciertos y los desaciertos, con el fin de mejorar las acciones encaminadas a la persecución de los objetivos.

La subcategoría de los criterios evaluativos fue abordada con base en la propuesta de *Innocenti*, una dependencia de la UNICEF encargada de la formulación y evaluación de proyectos orientados al mejoramiento de la calidad de vida en la infancia. El modelo propuesto por esta organización fue adaptado a las necesidades de la investigación, especialmente en lo correspondiente a los componentes de los criterios evaluativos y la forma en la que pueden ser operacionalizados. Este ejercicio se puede ver más claramente en el Anexo II.

Ahora bien, con el fin de alcanzar el propósito inherente a este objetivo se decidió adelantar una serie de grupos focales con distintas expresiones de la comunidad educativa para obtener sus percepciones sobre las categorías del estudio en cuestión, pero haciendo un énfasis particular en la ruta de la construcción de los criterios evaluativos.

Fue posible identificar cuatro líneas fuerza presentes en los datos obtenidos de las narraciones extraídas de los grupos focales y que dan cuenta de los insumos que los miembros de la CE aportaron para el diseño de la ruta de construcción de los criterios evaluativos. En ese sentido se puso en relación la subcategoría de Criterios Evaluativos con la subcategoría del PEI de la ESN, que desde el punto de vista teórico, se abordó en relación con el tercer objetivo específico<sup>70</sup>.

De este trabajo fue posible determinar que todos los criterios que se construyeran debían responder a una naturaleza cualitativa con elementos también cuantificables; debían estar orientados a una observación integral de los procesos y, por tanto,

---

<sup>70</sup> Este manejo se dio debido a que los objetivos específicos dos y tres son co-dependientes y en ambos se abordan las subcategorías de Criterios Evaluativos y de PEI de la ESN. Por tanto, no debe considerarse éste un error metodológico, sino una consecuencia de la trazabilidad de las categorías a los propósitos que se persiguen con los objetivos de la investigación.

contextualizada; debían propender por la objetividad, sin dejar de lado lo subjetivo que implica el ejercicio cualitativo; y debían ser universales y flexibles para estar en concordancia con los principios institucionales. Es por ello que se decidió que cada criterio que se construyera debía poder aplicarse para cada uno de los objetivos específicos del PEI y también para el objetivo general.

Otro aporte que dan los grupos focales frente a la construcción de los criterios es que dicha construcción también es comunitaria y, en ese sentido, se encuentra en coherencia con los postulados que sobre la CE emanan de la ley 115 de 1994. Del mismo modo, acudir a una construcción desde las perspectivas de la comunidad redundante en los principios institucionales de ejercicio del diálogo y defensa de las relaciones horizontales.

Para dar alcance al **tercer objetivo de la investigación** se siguió el mismo método de los dos objetivos precedentes. En primer lugar, se adelantó un abordaje teórico de la categoría correspondiente, en este caso, Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Sol Naciente. En este proceso fue posible dar cuenta del estado de los documentos institucionales y la historia que ha acompañado su formulación e implementación.

Una vez que se contó con el análisis de contenido ejercido sobre el PEI de la ESN y con el análisis sobre las narraciones de la comunidad educativa fruto de los grupos focales, se procedió a hilvanar estos dos productos en el diseño de los criterios de evaluación.

Este ejercicio se plasmó en 11 matrices que representan la operacionalización de cada uno de los criterios para todos los objetivos del Proyecto Educativo. En dichas matrices se ve representado el rol de la comunidad en la construcción y el análisis riguroso que se adelantó sobre los documentos institucionales para dar cuenta de los principios filosóficos y pedagógicos que animan el quehacer de la Escuela.

De este modo ha sido posible dar cuenta también de la aplicación del método de investigación que se propuso abordar el problema en términos cualitativos; es decir, a través de un ejercicio que permitiera la comprensión de las percepciones de los sujetos involucrados. Esta tarea se adelantó gracias al análisis de contenido ejercido tanto sobre

los documentos institucionales, como sobre las narraciones de los miembros de la comunidad educativa generados en los grupos focales.

En virtud de lo anteriormente expuesto es posible afirmar que tanto la pregunta de investigación, como el objetivo general del proyecto han sido abordados y con ello se ha dado solución a la problemática identificada y también se ha dado un primer paso para dar inicio a la evaluación del Proyecto Educativo Institucional desde las acciones de la comunidad educativa de la Escuela.

Uno de los descubrimientos más gratos que ha podido dejar la investigación es la redefinición de la evaluación educativa, ya no como un ejercicio frío y que se da, por lo general, por un agente externo a la institución. Ahora, gracias a este ejercicio investigativo, la evaluación ha enriquecido su identidad con un elemento comunitario que genera trazabilidad desde la identificación del problema, hasta el proceso de seguimiento de las prácticas diseñadas para darle solución. En términos educativos, esta es una riqueza que dota de elementos democráticos a la labor pedagógica, pues ya no se trata solamente de un ejercicio que recae sobre los hombros del profesorado, sino que todos los miembros de la comunidad educativa en sus diversas expresiones tienen un lugar para evaluar el proyecto educativo del cual han decidido hacer parte.

Uno de los desafíos de la educación a distancia en Colombia es el de consolidar y visibilizar los procesos de investigación que adelantan los estudiantes al interior de las facultades. Al enmarcarse en los procesos de la educación a distancia, la presente investigación se enfrentó a varias dificultades que no siempre fueron bien gestionadas. En primer lugar, su duración, dado que estaba proyectada para adelantarse en tres periodos académicos y terminó extendiéndose por más de dos años, debido a problemas relacionados con el tiempo del investigador para adelantar su labor y gracias también al volumen de información que se tuvo que gestionar para poder dar con los resultados.

Otra dificultad que se tuvo que sortear fue la poca existencia de bibliografía en idioma español relacionada con ciertos aspectos de las categorías abordadas en el Marco Teórico. Ello da cuenta del atraso que afronta la academia que produce en lengua española, pues varios temas, especialmente los relacionados con evaluación, siguen

siendo casi que de propiedad exclusiva de los centros investigativos del norte mundial y sus publicaciones en lengua inglesa.

Un elemento que se debe tener en consideración a la hora de leer los resultados de la investigación es que las categorías se agotan en la experiencia de la Escuela Sol Naciente; es decir, no se pueden hacer generalizaciones a partir de los resultados, dado que en otro contexto educativo, muy seguramente, serán concebidas de otra manera. En ese sentido, las categorías de la investigación son limitadas y necesitan ser trabajadas desde otras experiencias para consolidar sus alcances teórico-prácticos.

Con relación al impacto que ha dejado la investigación, en primer lugar se debe hablar de la beneficiaria, es decir, la comunidad de la Escuela Sol Naciente. Sus miembros cuentan ahora con un instrumento sustentado por un proceso de investigación riguroso que le permitirá adelantar una primera evaluación sobre el alcance de los objetivos de su proyecto educativo. Esta puesta en marcha, sin lugar a dudas, dotará a la comunidad de elementos para propiciar mejoras en lo referente a la calidad de la educación que se ofrece.

Por otra parte, como impacto orientado hacia la apropiación social del conocimiento, se proyecta la publicación de un artículo en una revista indexada que permita visibilizar la experiencia investigativa y los resultados alcanzados. Esto orientado a enriquecer la bibliografía existente relacionada con evaluación educativa orientada a proyectos educativos institucionales.

Tal y como se ha dejado claro desde la identificación del problema, la presente investigación es tan solo el primer paso para adelantar la primera evaluación sobre el alcance de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Sol Naciente; en ese sentido, todo el trabajo está por hacerse. La comunidad educativa ahora cuenta con un instrumento para adelantar dicha evaluación, pero para ello es necesario que se implementen nuevos procesos investigativos con el fin de salvaguardar el rigor académico y la sistematicidad con la que se ha hecho este proceso que se puede considerar como de fundamentación.

Algunos elementos que se deben tener en cuenta para dicho proceso son los relacionados con el seguimiento a los proyectos de vida de los egresados, línea fuerza recurrente en las narraciones de la comunidad educativa, pero que no fue tomada en cuenta debido a que desbordaba los límites de la investigación al no estar contemplado en los objetivos del PEI el acompañamiento a los egresados.

Del mismo modo, algunos miembros de la comunidad educativa hicieron especial énfasis en la divulgación de los resultados de la evaluación, puesto que siempre es necesaria la visibilización de los procesos con el fin, no solo de alcanzar reconocimiento, sino especialmente para iluminar otras experiencias educativas que deseen implementar procesos de evaluación serios sobre sus proyectos educativos institucionales.

## Referentes bibliográficos

### Libros

- Álvarez, J. L., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós.
- Aristizábal Aristizabal, G. R., Cárdenas Garaycochea, P. R., Buitrago Cárdenas, V. M., & Peña, G. M. (2009). *Impacto de la certificación ISO 9001:2000 en la misión y visión de una institución educativa de educación preescolar, básica y media certificada*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (Eds.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Cambridge-Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- Recuperado a partir de <https://archive.org/stream/curriculum008619mbp#page/n5/mode/2up>
- Borghi, L. (1974). *Perspectives in Primary Education* (Vol. 7). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (1996). *Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones*. Buenos Aires: Partnership for Educational Revitalization in the Americas.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: RoutledgeFarmer.
- Castillo-Arredondo, S., & Cabrerizo-Diago, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.

- Castillo-Lugo, E. (1996). *Currículo y proyecto Educativo Institucional. Autonomía e identidad*. Armenia-Colombia: Editorial Kinesis.
- Celorio, G., & López de Munain, A. (2006). *Actas. III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Bilbao: Hegoa. Recuperado a partir de <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/226/actasdef.pdf>
- Chateau, J. (1981). *Proposición de criterios para la evaluación de proyectos de acción social*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Cohen, E., & Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Davidson, E. J. (2014). *Razonamiento evaluativo*. Firenze: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado a partir de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB4ES.pdf>
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (Eds.). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Escolar, C., & Besse, J. (Eds.). (2011). *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Escuela Sol Naciente. (2013). *PEI: Niños y jóvenes amados, generosos y competentes para un mundo unido y pluralista*. Tocancipá: Escuela Sol Naciente.

- Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de publicaciones educativas.
- Freire, P. (1997). Educación y Participación comunitaria. En *Política y educación* (pp. 73–87). México D.F.: Siglo XXI.
- García, M. del C., & Berganza, M. R. (2005). *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación*. Madrid: McGraw-Hill.
- García-G., D. E. (2007). Filosofía y cultura. En *Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana* (pp. 211–252). Bogotá: San Pablo.
- González Riveros, A. M., & Rodríguez Rivera, M. L. (2014). *Articulación de las prácticas educativo-formativas que desarrollan los docentes y estudiantes del preescolar Los Andes con los postulados del PEI*. (Tesis de maestría) Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (Tercera). Madrid: Morata.
- Guzmán Restrepo, G. L., & Velasco Basto, M. C. (2009). *Prácticas de Gestión Curricular en el Colegio Atenas I.E.D.* (Tesis de maestría). Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Hare, R. (2011). Las bases biológicas del psicópata. En E. Punset, *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo. Conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. (pp. 154-165). Barcelona: Ediciones Destino.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta Edición). México D.F.: McGraw-Hill.

- Hoyos-Vásquez, G. (2007). La comunicación: la Competencia Ciudadana. En *Ciudadanías en formación* (pp. 137–172). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kerlinger, F. (1998). *Estadística y Metodología de la Investigación* (Tercera). México D.F.: McGraw-Hill.
- Le Boterf, G. (1980). *La participación de las comunidades en la administración de la educación*. Paris: UNESCO.
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta.
- Lozano, L. A., & Lara, C. J. (1999). *Paradigmas y tendencias de los proyectos educativos institucionales: una visión evaluativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marín-Gallego, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Mertens, D. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Santafé de Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, de Agosto de). Decreto 1860.
- Molund, S., & Schill, G. (2007). *Looking Back, Moving Forward. Sida Evaluation Manual* (2nd revised edition ed.). Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency, Sida.
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

- Oakden, J. (2013). *Evaluation rubrics: how to ensure transparent and clear assessment that respects diverse lines of evidence*. Melbourne: BetterEvaluation. Recuperado a partir de <http://betterevaluation.org/sites/default/files/Evaluation%20rubrics.pdf>
- Ocampo-Ramos, B. A. (2008). Análisis de contenido: un ejercicio explicativo. En *La investigación en las Ciencias Sociales* (Segunda, pp. 205–232). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. (Ed.). (2008). *La investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de información*. (Segunda). Bogotá, D.C.: Universidad Piloto de Colombia.
- Peersman, G. (2014). *Criterios de Evaluación*. Firenze: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado a partir de [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief\\_3\\_evaluativecriteria\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_3_evaluativecriteria_eng.pdf)
- Pérez-Serrano, M. G. (1984). *El análisis de contenido de la prensa. La imagen de la universidad a distancia*. Madrid: UNED.
- Schwab, J. (2008). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197–209). Ediciones Akal.
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículo* (Sexta). Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Moreno, V. A. (2011). *El Proyecto Educativo Institucional del Jardín Infantil Años Mágicos*. (Tesis de pregrado). Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Valenzuela-González, J. R. (2006). *Evaluación de instituciones educativas*. Ciudad de México: Trillas.
- White, H., & Sabarwal, S. (2014). *Desarrollo y selección de medidas del bienestar infantil*. Firenze: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Zuleta, E. (2015). *El elogio de la dificultad*. Madrid: Grupo Planeta Spain.

## Revistas

- Abello-Llanos, R. (2009). La investigación en Ciencias Sociales: Sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación y desarrollo*, 17(1), 208–229. ISSN: 0121-3261.
- Arroyave Giraldo, D. I., Moreno López, V., & Sánchez Sánchez, L. F. (2015). Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias/experiencias de la misión y visión de la USB-Medellín. *AGO.USB. El ágora Universidad San Buenaventura*, XV(2), 325- 585. ISSN: 1657-8031.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- De Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la “excepción” francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 33-57. ISSN: 0121-7593.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 68, 153–170. ISSN: 0252-0257.
- Eisenhardt, K. M. (1988). Agency-and institutional-theory explanations: The case of retail sales compensation. *Academy of Management journal*, 3(13), 488–511. ISSN: 1948-0989.
- Gómez Yepes, R. L. (2004). Calidad Educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(38), 75-89. ISSN 0121-7593.
- Gotzen Bisquets, C., Badía Martín, M. d., Genovard Roselló, C., & Dezcallar Sáez, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, VII(1), 33-58. ISSN: 1696-2095.

- Guzmán-V., C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1–12. ISSN: 1681-5653.
- Lagos Marínez, A., & Martinetti Catanzaro, M. T. (2007). Diseño de una metodología motivacional de un modelo de gestión de la calidad, aplicable en establecimientos educacionales de educación media. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, V(5e), 157-162. ISSN: 1696-4713.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación. Universidad de Huelva*, 4, 167–179. ISSN: 1575-0345.
- Luna-Acosta, E. A., & López-Montezuma, G. A. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 58, 65–76. ISSN: E 2216-0116.
- Miras, M. (1991). Educación y desarrollo. *Journal for the Study of Education and Development*, 14(54), 3–17. <https://doi.org/dx.doi.org/10.1080/02103702.1991.10822290>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de investigación en educación*, 13-25. ISSN: 1697-5200.
- Rubio-Gaviria, D. A. (2010). Criterios para evaluar proyectos pedagógicos: una reflexión desde el origen. *Enunciación*, 15(2), 84–94. ISSN: 2248-6798.
- Short, E. (1986). A historical look at curriculum design. *Theory Into Practice*, 25(1), 3–9. ISSN: 0040-5841.
- Uli, L. A. (2010). La importancia de la educación en la estrategia estatal de innovación. *Aula abierta*, 38(2), 41–52. ISSN: 0210-2773.

## Páginas web

De Zubiría, J. (2016). Breve aproximación a la Pedagogía Dialogante. Recuperado a partir de

<http://blogpedagogiadialogante.com/julian-de-zubiria/>

Escuela Pedagógica Experimental. (2010). Proyecto Educativo Institucional “La investigación científica como proyecto cultural”. Recuperado a partir de

[http://www.epe.edu.co/uploads/4/8/4/2/48423709/proyecto\\_educativo\\_institucional\\_epe.pdf](http://www.epe.edu.co/uploads/4/8/4/2/48423709/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf)

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2009). Participación social y educación: Situaciones nuevas, soluciones creativas. Recuperado a partir de

<http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/participacionsocialyeducacion.htm>

Ministerio de Educación Nacional. (2007, mayo 23). *¿Cómo armar un PEI?* Recuperado el 20 de marzo de 2017, a partir de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-125469.html>

Ministerio de Educación Nacional. (25 de marzo de 2015). *Presidente Santos reveló Índice de Calidad Educativa del país*. Obtenido de Centro virtual de noticias de la educación:

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350009.html>

Proyecto Medición de Indicadores y Resultados (MEDIR). (1999). Manual de Evaluación: Taller de Investigación y Evaluación. Recuperado a partir de

[http://www.ieq.org/pdf/Guat\\_EvalMan.pdf](http://www.ieq.org/pdf/Guat_EvalMan.pdf)

Redacción Nacional El Espectador. (2015, marzo 21). El país implementará modelo de enseñanza de Singapur: Gina Parody. Recuperado a partir de

<http://www.elspectador.com/noticias/educacion/el-pais-implementara-modelo-de-ensenanza-de-singapur-gi-articulo-550810>

## Otras fuentes

Aguilar-Rivero, M. (2009, noviembre). Lugar de la hermenéutica en el campo del saber.

Recuperado a partir de

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/download/3865/3693>

Barceló-Aspeitia, A. A. (2012, de agosto de). Temas Centrales de la Investigación Filosófica.

Recuperado a partir de

<http://www.filosoficas.unam.mx/~abarcelo/IntroFil/2013/Sesion2.pdf>

Martín-Martín, R. (2008). *Estadística y Metodología de la Investigación*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Porta, L., & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional del Mar del Plata.

## Bibliografía

- Álvarez Ríos, A. M. (2013). *Elaboración de una guía para la enseñanza de la medición utilizando la exploración experimental con elementos de uso cotidiano como herramienta de diagnóstico*. Palmira: Universidad Nacional de Colombia.
- Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Castellanos Vergara, A. M., Rada Perdigón, C. R., & Tuirán Galván, N. E. (2014). *Gestión educativa e innovación pedagógica. Caracterización de los procesos de gestión comunes y evidentes en los PEI de dos innovaciones pedagógicas del distrito: Escuela Pedagógica Experimental e Instituto Alberto Merani*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (s.f.). *Guía para Diseño, Construcción e Interpretación de Indicadores*. Bogotá, D.C.: Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE.
- Castro-Gutiérrez, J. A., Cruz-Gómez, L. A., & Hernández-Oñate, L. V. (2013). *Incidencia de la participación de la comunidad educativa en el diseño, implementación y evaluación del proyecto educativo institucional en básica secundaria y media* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado a partir de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/634>

- Gómez-Sevilla, H. N., & Sánchez-Mendoza, V. (2013). Indicadores cualitativos para la medición de la calidad en la educación. *Educ. Educ.*, XVI(1), 9-24.
- Goodwin, L., & Leech, N. (2003). The Meaning of Validity in the New Standards for Educational and Psychological Testing: Implications for Measurement Courses. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, XXXVI, 181-191.
- Hernández de Rincón, A., Molero, P., Bohórquez, H., Hernández, A., & Rendina, G. (2006). Intereses que orientan a las prácticas pedagógicas de las matemáticas en ingeniería. *Paradigma*, 27(2), 277-309.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Lètorneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- López Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis. *Papers. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia.*, XLVIII, 9-29.
- Morales-Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-24.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).
- Palomares-Montero, D., García-Aracil, A., & Castro-Martínez, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista española de documentación científica*, XXXI(2), 205-229.

- Pérez Juste, R., López Rupérez, E., D. Peralta, M., & Municio, P. (2000). Hacia un educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. *Cuadernos de Trabajo Social, XIII*, 369-383.
- Popper, K., Adorno, T., Dahrendorf, R., & Habermas, J. (2008). *La lógica de las ciencias sociales*. México, D.F.: Colofón.
- Proyecto Medición de Indicadores y Resultados (MEDIR). (1999). *Manual de Evaluación: Taller de Investigación y Evaluación*. Obtenido de Improving Educational Quality: [http://www.ieq.org/pdf/Guat\\_EvalMan.pdf](http://www.ieq.org/pdf/Guat_EvalMan.pdf)
- Reyes, L. S. (2006). Pertenencia, pertinencia y coherencia: condiciones de un PEI efectivo. *Magazín Aula Urbana, 56*, 11.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sireci, S., & Padilla, J.-L. (2014). Validating assessments: Introduction to the Special Section. *Psicothema, XXVI*(1), 97-99.
- Squires, J. E., Estabrooks, C. A., Newburn-Cook, C. V., & Gierl, M. (2011). Validation of the conceptual research utilization scale: an application of the standards for educational and psychological testing in healthcare. *Squires et al. BMC Health Services Research*(XI), 1-14.
- Taffet, J. (2007). *Foreign Aid as Foreign Policy: The Alliance for Progress in Latin America*. London: Routledge.
- Zapata Rotundo, G. J., & Canet Giner, M. T. (2008). Propuesta metodológica para la construcción de escalas de medición a partir de una aplicación empírica. *Actualidades Investigativas en Educación, VIII*(2), 1-26.